

TAMPEREEN YLIOPISTO

Luokanopettajien käsityksiä itsestään oman alansa asiantuntijana työuran alkuvaiheessa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
IIDA LAAKSONEN
Kesäkuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

IIDA LAAKSONEN: Luokanopettajien käsityksiä itsestään oman alansa asiantuntijana työuran alkuvaiheessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 124 sivua, 7 liitesivua

Kesäkuu 2015

Tässä tutkimuksessani olin kiinnostunut työurallaan alkuvaiheessa olevien, eli noin kahdesta viiteen vuotta työskennelleiden luokanopettajien käsityksestä omasta asiantuntijuudestaan. Samalla olin kiinnostunut siitä, miten luokanopettajien asiantuntijuus oli heidän käsityksissään muuttunut työelämässä opettajaksi valmistumisen ja työuran aloittamisen ajankohdasta tähän päivään.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka menetelmät pohjaavat fenomenografiiseen eli käsityksiä tutkivaan tutkimusperinteeseen. Tutkimuksessani haastattelin kahdeksaa luokanopettajaa, joilla vähimmillään oli työkokemusta 1,5 vuotta ja enimmillään 5,5 vuotta. Opettajat olivat Pirkanmaan ja Pohjois-Pohjanmaan kouluista. Haastattelut olin rakentanut teemahaastattelun muotoon ja haastatteluissa keskustelimme opettajan asiantuntijuudesta nyt, opettajan koulutuksesta ja kokemasta asiantuntijuudesta valmistumisen jälkeen, työelämän tuomista muutoksista opettajan asiantuntijuuteen, opettajan tulevaisuudesta asiantuntijana sekä opettajan asiantuntijuudesta suhteessa omaan työyhteisöön ja muihin tahoihin. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti tekstiksi. Analyysin tein teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, jossa ensin teemoittelin aineiston teemahaastattelun teemojen mukaan kooten yhdestä teemasta kaikkien haastateltavien haastattelukatkelmat yhteen. Tämän jälkeen aloin luokitella aineistoa teemojen sisällä. Kun luokat alkoivat muodostua, vertasin nimeämiäni luokkia teoreettiseen viitekehykseen ja muodostin vertailun avulla mahdollisimman täsmälliset käsitteet kuvaamaan syntyneitä luokkia. Tämän jälkeen vielä laskin aineistosta, kuinka moni haastateltava puhuu aina tiettyyn luokkaan kuuluvista asioista. Tein myös tyyppivertailuja nähdäkseni, ilmenevätkö jotkut tietyt luokat aina yhdessä haastateltavilla.

Tutkimuksen tuloksena luokanopettajien käsitys asiantuntijuudestaan tällä hetkellä näyttäytyi kolmella eri asiantuntijuuden tiedon alueella, kasvatustieteellisenä tietona, didaktisena tietona ja pedagogisena taitona sekä käytännöllisenä tietona. Näillä tiedon alueilla oli useita eri osaamisalueita. Eri osaamisen muodot saattoi myös nähdä jatkumona välillisen tason osaamisesta välittömän tason osaamiseen suhteessa siihen, millä tavalla opettaja tarvitsi osaamista varsinaisissa opetus- ja kasvatustilanteissa. Kasvatustieteellisen tiedon osaamisalueet sijoittuvat jatkumon välillisen tason osaamisen päähän kun taas käytännöllisen tiedon osaamisalueet välittömän tason osaamisen päähän. Didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueen osaaminen sijoittuu tähän välille. Opettajien tämän hetkessä asiantuntijuudessa painottui didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon sekä käytännöllisen tiedon alueisiin liittyvä osaaminen eli välittömän tason osaaminen, mutta tulevaisuuden kehittymis- toiveissa ja kehittymistarpeissa tuli esille halu kehittää osaamista lisää myös kasvatustieteellisen tiedon alueella eli välillisen tason osaamisessa. Vahvana osana luokanopettajien asiantuntijuutta ilmeni myös itsesäätelytieto oman asiantuntijuuden kehittämisen välineenä. Opettajien käsityksissä asiantuntijuus oli selkeästi kehittynyt ensimmäisten vuosien aikana työelämässä. Opettajat näkivät asiantuntemuksensa työuran alussa olleen epävarmuuden leimaamaa paljolti kaikilla asiantuntijuuden tiedon alueilla. Opettajilla oli myös vahva käsitys, että koulutuksessa jäi saamatta tukea moniin asioihin joita työelämässä olisi tarvinnut. Työvuodet olivat tuoneet varmuutta käytännön kokemusten ja niiden reflektoinnin kautta.

Avainsanat: luokanopettaja, asiantuntijuus, opettajuus, käsitykset, fenomenografia, kehitys

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	4
2 TEOREETTISTA TAUSTAA: MITÄ ON ASiantuntijuus?.....	8
2.1 ASiantuntijuus ja sen kehittyminen.....	8
2.1.1 Noviiisista ekspertiksi - mikä erottaa asiantuntijan aloittelijasta?.....	8
2.1.2 Noviiisien ja eksperttien vertailua.....	13
2.1.3 Yhteisön merkitys asiantuntijuudelle.....	14
2.2 MUITA LÄHESTYMISKULMIA ASiantuntijuuteen.....	16
2.2.1 Asiantuntijuus sosiaalisena roolina.....	16
2.2.2 Asiantuntijaverkostot ja tiedon jakaminen asiantuntijayhteisössä.....	17
2.3 LUOKANOPETTAJAN ASiantuntijuus.....	19
2.3.1 Opettajankoulutus luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymisen pohjana.....	19
2.3.2 Luokanopettajan asiantuntijuuden osatekijät.....	21
2.3.3 Reflektiivinen opettaja.....	26
2.3.4 Opettajan hiljainen pedagoginen tietäminen.....	29
2.3.5 Opettajan ammattietäikka asiantuntija-ammatin tekijänä.....	29
2.3.6 Opettajuus ja sen muutokset.....	31
2.3.7 Opettajan urakehitys.....	34
2.4 OMA ASiantuntijakäsitys OSANA MINÄKäsitystä.....	36
3 TUTKIMUS: SUOMALAISET OPETTAJAT JA PEDAGOGINEN ASiantuntijuus	
TULEVAISUUDESSA.....	39
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	44
5 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	45
5.1 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUS JA KONSTRUKTIVISTINEN TIEDONKäsitys.....	45
5.2 HAASTATTELU TIEDONKERUUMENETELMÄNÄ.....	46
5.3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT.....	50
5.4 AINEISTON Käsittely.....	52
5.5 TUTKIMUKSEN KULKU.....	54
6 TULOKSET.....	56
6.1 LUOKANOPETTAJAIEN Käsitys ASiantuntijuudesta HEIDÄN ITSENSÄ	
MÄÄRITTELEMÄNÄ.....	56
6.2 LUOKANOPETTAJAIEN ASiantuntijuus ARJESSA KOHDATTAVIEN HAASTEIDEN	
NÄKÖKULMASTA.....	62
6.3 ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN LUOKANOPETTAJAKSI VALMISTUMISESTA	
NYKYISEKSI ASiantuntijaksi.....	64
6.3.1 Käsitys omasta asiantuntijuudesta luokanopettajaksi valmistuttua.....	64
6.3.2 Koulutuksen tukema asiantuntijus.....	68
6.3.3 Työelämän tuomat muutokset omaan asiantuntijuuteen.....	74
6.3.4 Asiantuntijuutta kasvattaneet kokemukset.....	79
6.4 Käsitys OMASTA ASiantuntijuudesta TULEVAISUUDESSA.....	81
6.4.1 Toiveet omasta asiantuntijuuden kehittämisestä tulevaisuudessa.....	81
6.4.2 Käsitys omista asiantuntijana pysymisen edellytyksistä tulevaisuudessa.....	84
6.4.3 Käsitys asiantuntijana kehittymiseen ja pysymiseen vaikuttavista tekijöistä.....	87
6.5 LUOKANOPETTAJAIEN ASiantuntijakäsitys ASiantuntijayhteisön JA	
TIEtoVERKOSTON NÄKÖKULMASTA.....	89
6.5.1 Käsitys työyhteisön jakamisen kulttuurista.....	89
6.5.2 Käsitys työyhteisöstä oman asiantuntijuuden tukijana.....	91
6.5.3 Oma osaaminen osana työyhteisön jaettua asiantuntijuutta.....	93
6.5.4 Koulun moniammatillinen yhteistyö jaetun asiantuntijuuden muotona.....	94
6.5.5 Opettajuus tiede- ja tutkimuspohjaisena asiantuntijuutena.....	96
7 POHDINTA.....	98
7.1 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	98

7.2 TUTKIMUKSEN EETTINEN TARKASTELU..... 110

7.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA..... 112

7.4 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA..... 115

LÄHTEET..... 117

LIIITTEET (3)

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää työelämässä vähän aikaa olleiden, noin 2–5 vuotta töitä päätoimisesti tehneiden, luokanopettajien käsitystä itsestä oman alansa, eli kasvatus- ja opetusalan asiantuntijana. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on myös se, miten ensimmäiset työvuodet opiskelujen päätyttyä ovat muokanneet luokanopettajien asiantuntijakäsitystä, mikäli he siis kokevat ensimmäisillä työvuosilla olleen merkitystä asiantuntijuutensa muokkautumiselle.

Luokanopettajien koulutuksen katsotaan perustuvan ymmärrykseen laaja-alaisesta kasvatus- ja koulutusalan asiantuntijuudesta. Tämä ilmaistaan muun muassa Tampereen kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto-ohjelman tavoitteissa. Koulutuksen yhtenä tavoitteena on, että kasvatustieteen kandidaatti on saanut koulutukselta itselleen perusteet oman asiantuntijaidentiteetin muodostamiseen. (Tampereen yliopisto 2012.) Tämän tutkimuksen yksi päämäärä on osaltaan kartoittaa nyt sitä, miten asiantuntijaidentiteetin rakentaminen on jatkunut kasvatustieteen maisteriksi valmistumisen, eli koko koulutuksen käymisen jälkeen työelämässä. Tutkimuksen tavoitteena on antaa arvokasta tietoa luokanopettajakoulutuksen kehittäjille ja toteuttajille siitä, millainen näkemys työelämässä muutamia vuosia olleilla luokanopettajilla on asiantuntijuudestaan, sekä suuntaa antavaa tietoa siitä, kohtaavatko koulutuksen asiantuntijuudelle antamat rakennusaineet sen kanssa, millaista asiantuntijuutta luokanopettajan todellinen työ opettajien itsensä mielestä edellyttää ja millaiseen suuntaan se tätä asiantuntijuutta vie.

Tutkimukseen haluttiin nimenomaan 2–5 vuotta työelämässä olleita. Kahden vuoden työssäolon jälkeen opettaja on ehtinyt muodostamaan jonkinlaisen näkemyksen siitä, mitä opettajan työ todellisuudessa on. Tässä vaiheessa voidaan siis pitää mahdollisena tarkastella omaa työtä asiantuntijuuden näkökulmasta. Kun työvuodet tähän tutkimukseen osallistuvilla luokanopettajilla rajoittuvat kuitenkin korkeintaan viiteen vuoteen, ovat tutkimukseen osallistuvat kaikki työvuosien osalta nuoria opettajia, joilla on edessään vielä pitkä työura, ja oma asiantuntijuus on siten rakentumiseltaan vasta alussa. Onkin siis hyvin mielenkiintoista tutkia, millaisen merkityksen tällaiset nuoret opettajat antavat asiantuntijuudelle tässä työuransa vaiheessa.

Opettajien alanvaihdosta on puhuttu viime aikoina yhä huolestuttavampaan äänensävyyn. Erityisesti vastavalmistuneet opettajat ovat enenevässä määrin kiinnostuneita siirtymään opetustehtävistä muihin tehtäviin (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 13). Noin kymmenesosa Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimukseen osallistuneista yleissivistävän koulun opettajista oli vaihtanut alan töistä muihin tehtäviin, mutta alanvaihtoa vakavasti harkinneita oli kaksinkertainen määrä, reilu 20 prosenttia (Jokinen, Taajamo, Miettinen, Weissmann, Honkimäki, Valkonen & Välijärvi 2013, 36, 38). Muihin Euroopan maihin verrattuna määrä ei ole huolestuttava, mutta silti siihen on syytä kiinnittää huomiota (Mikkola & Välijärvi 2014, 58). Muualle siirtymisen syiksi on mainittu esimerkiksi itsensä kehittäminen, uralla eteneminen ja vaihtelunhalu, mutta myös opettajan työn muuttuminen entistä raskaammaksi (Jokinen ym. 2013, 7). On myös mahdollista, että vasta käytännön työn aloittaminen paljastaa tuoreelle opettajalle, ettei ala olekaan häntä varten eikä käsitys itsestä opettajana vahvistu (Honkimäki 2014, 47). Voitaisiin siis ajatella, että ainakin joissain tapauksissa alanvaihdon tullessa kohdalle, eivät mielikuvat siitä, mitä opettajan työ on sekä työn todellisuus, ole kohdanneet, varsinkin kun yksi suurimmista mainituista alalle hakeutumisen syistä on alan näkeminen merkityksellisenä ja haastavana (Jokinen ym. 2013, 24). Itsensä käsittämisen asiantuntijana ja asiantuntijuuden näkeminen osana omaa opettaja-identiteettiä voidaan nähdä yhtenä tekijänä siinä prosessissa, jossa luokanopettaja saa lisää kokemusta oman työnsä merkittävyydestä. Asiantuntijuuden hahmottaminen auttaa näkemään sen, miksi itse tekee kyseistä työtä, mikä siinä on arvokasta ja mikä itsestä tekee oman osaamisen ammattilaisen ja asiantuntijan, eli työstä sellaisen, ettei sitä voi tehdä kuka tahansa ilman asiantuntijuuteen johtavaa koulutusta ja työkokemusta. Itsensä asiantuntijaksi omaksumisen voi katsoa auttavan kokemaan sen, että työ on koulutuksensa arvoista. Asiantuntijuuden kokemisen voisi näin katsoa auttavan kiinnittymään omaan alaan ja näkemään sen arvon.

Tämä tutkimus tuo nyt arvokasta tietoa siitä, millaisilla erilaisilla tavoilla tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat ovat onnistuneet omaksumaan asiantuntijuuden näkökulman. Laadullisena tutkimuksena tässä tutkimuksessa ei voida antaa kaikkia luokanopettajia koskevaa mallia siitä, millainen asiantuntijuuden käsitys uransa alkuvaiheessa olevilla luokanopettajilla itsestään on, mutta se antaa kuvan siitä, millaisia asioita luokanopettaja voi ensimmäisten työvuosien jälkeen asiantuntijuuteensa liittää. Tätä tietoa voidaan käyttää hyväksi, kun lähdetään kehittämään sitä, kuinka esimerkiksi tukea nuorten opettajien asiantuntijuuden rakentamista työelämässä. Samoin luokanopettajakoulutuksesta vastaavat voivat käyttää tutkimuksesta saatavaa tietoa yhdenlaisena tietolähteenä siihen, mihin suuntaan muokata koulutusta, jotta se tukisi luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymistä mahdollisimman hyvin.

Tutkimus on myös erityisen arvokas juuri siihen osallistuvien näkökulmasta. Ensimmäisten työvuosien aikana luokanopettajalla saattaa olla helposti kädet ja pää täynnä työtä itse luokanopettajan käytännön arjen hoitamisessa. Oman osaamisen kehittämisen kannalta olisi kuitenkin korkeakoulutettuna kasvatusalan asiantuntijana hyvä välillä pysähtyä miettimään perusteluita omalle tekemiselle ja osaamiselle, ja siten näin pohtia omaa asiantuntijuutta. Tutkimukseen osallistumalla luokanopettajat pääsevät vastaamaan esimerkiksi kysymyksiin: Mitä minun asiantuntijuuteni on ja mitä kaikkea se käsittää? Miten omaa asiantuntijuuttaan voi kehittää? Tämä tutkimus antaa nyt nuorille opettajille mahdollisuuden reflektoida omaa työtään oman asiantuntijuuden muokkaajana ja rakentajana. Toivon mukaan tämä reflektointi antaa näkemyksen oman asiantuntijuuden merkityksestä niin itselle kuin yhteiskunnalle sekä antaa näkyvyyden itsestä työntekijänä ja oman työnsä asiantuntijana myös työuran edetessä. Tällä voisi ajatella olevan tutkimukseen osallistujille voimaannuttava vaikutus.

Luokanopettajan ammatti ylempää korkeakoulututkintoa ja akateemista koulutusta edellyttävänä asiantuntija-ammattina ei ole aina ollut itsestäänselvyys. Opettajakunta on tehnyt historiassa pitkän tien kohottaakseen ammattinsa asemaa muiden professioiden eli asiantuntija-ammattien joukkoon asiantuntemusta edellyttävänä, omaan tiedepohjaan, kasvatustieteeseen, perustuvana alana. Haasteita tähän on tuonut ja tuo osaltaan varmasti edelleen se yleinen kuvitelma, että jokainen kansalainen on kykenevä opettamaan, kun on itse käynyt peruskoulun. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 191–192, 202.) Jotta oman ammatin asiantuntijaluonne olisi perusteltavissa muille, on ensiarvoisen tärkeää, että opettajat itse omaksuvat jo koulutuksesta lähtien ja ensimmäisinä työuransa vuosina vahvan näkökulman itsestään alansa asiantuntijana. Vain alan sisällä yhtenevällä ymmärryksellä työn hoitamiseen vaadittavasta asiantuntijuudesta voidaan perustella ammatin asiantuntija-asemaa muille ja siten ajaa myös opettajien yhteisiä etuja. Tämä tutkimus on tärkeässä asemassa antamassa pienelle joukolle mahdollisuuden selventää henkilökohtaista käsitystään omasta luokanopettajan asiantuntijuudesta. Kun osa tutkimuksen oletettavaa lukijakuntaa on luokanopettajaopiskelijoita, saa tutkimus merkityksensä myös antamalla ajattelun aineksia oman asiantuntijuuden pohdintaan tulevalle luokanopettajajoukolle.

Tämän tutkimuksen tekemisen taustalla on myös itseni, tutkijan, henkilökohtainen mielenkiinto aihetta kohtaan. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, on omalla suhteellani tutkimuksen aiheeseen, luokanopettajan asiantuntijuuteen, merkitys myös tutkimusaineiston analysoinnissa ja johtopäätösten tekemisessä. Siten pyrin koko tutkimusprosessin ajan olemaan tietoinen omista lähtökohdistani ja niiden vaikutuksesta tutkimukseen, jotta en tee päätelmiä ohi kriittisen

pohdinnan. Pyrin myös avaamaan raportissa tarkasti tutkimuksen kulun, omien ajatusteni muodostumisen sekä tekemieni valintojen perusteet, jotka olivat keskeisiä tutkimuksen edetessä.

Valmistumisen kynnyksellä olevana tulevana luokanopettajana olen kiinnostunut siitä, miten itseäni hieman pidemmällä urapolulla olevat, juuri vähintään pari vuotta työssä olleet luokanopettajat hahmottavat omaa asiantuntijuuttaan. Oman asiantuntijuuden pohtiminen ja rakentaminen on itselleni ollut keskeistä erityisesti viimeisien opiskeluvuosien aikana. Kuitenkin jo koulutukseen hakiessani olin erityisesti kiinnostunut luokanopettajan koulutuksen pääaineen, kasvatustieteen, opinnoista, ja siten oman pedagogisen käyttöteorian muodostaminen on ollut aika tietoista heti opiskelu-urani alkuvaiheista saakka. Haasteena pidän sitä, miten omaa teoreettista osaamistaan ja tietämistään saa otetuksi käyttöön työelämässä. Tämä tutkimusprosessi oli siten itsellenikin kurkistus tulevaan, ja antoi mahdollisuuden syventää omaa ymmärrystä luokanopettajan asiantuntijuudesta ja sen rakentumisprosessista.

2 TEOREETTISTA TAUSTAA: MITÄ ON ASIANTUNTIJUUS?

2.1 Asiantuntijuus ja sen kehittyminen

2.1.1 Noviisista ekspertiksi - mikä erottaa asiantuntijan aloittelijasta?

Dreyfus ja Dreyfus (1989, 21–31) ovat kuvanneet asiantuntijuuden kehittymistä viisiportaisena asteikkona. Asiantuntijuuden ”portaat” ovat aloittelija / noviisi, kehittynyt aloittelija, pätevä, taitaja ja asiantuntija. Aloittelijan (novice) toiminta kuvataan kaavamaisena tiettyjen sääntöjen noudattamisena, jossa seurataan aina joustamattomasti ennalta tilanteeseen tehtyä suunnitelmaa. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen kuvaavat tästä hyvänä esimerkkinä aloittelevaa opettajaa, joka ei kykene tekemään luontevasti poikkeusta alkuperäisestä tuntisuunnitelmastaan tilanteen sitä vaatiessa (Hakkarainen ym. 2004, 77).

Kehittynyt aloittelija (advanced beginner) kykenee hahmottamaan Dreyfusien mukaan jo työssään yleisimmin vastaan tulevat, samankaltaisia toistuvat haasteet ja myös luomaan niiden ratkaisemiseksi erinäisiä sääntöjä ja malleja. Kehittynyt aloittelija on siis jo oppinut jotain aloittelija-vaiheessa eteen tulleista ongelmista ja kehittänyt siten tuttuihin tilanteisiin sopivia ratkaisumalleja. Asiantuntijuuden pätevä-vaiheessa (competent) erilaisia ratkaisumalleja on työntekijällä jo niin paljon, ettei hän voi hallita niitä enää yksittäisinä tiettyihin tilanteisiin sopivina, vaan hänen täytyy alkaa muodostaa hierarkisia malleja päätöksentekotilanteita varten. Tässä vaiheessa omalle toiminnalle asetetaan myös pidemmän aikavälin tavoitteita ja tietoisella suunnittelulla pyritään rutiininomaisiin menettelytapoihin. Tähän vaiheeseen kuuluu myös tietty sitoutuminen ja vastuunotto omassa työyhteisössä - halutaan sitoutua yhteisiin tavoitteisiin ja tehdä oma-aloitteisesti töitä niiden eteen. (Dreyfus & Dreyfus 1989, 21–31.)

Seuraavaa tasoa voidaan kuvata käsitteellä taitaja (proficient). Tällä tasolla omaan työhön sitoudutaan varsin vahvasti ja taitaja kykenee tekemään nopeita ja myös tilanteiden mukaan joustavia päätöksiä työssään. Ongelmatilanteet hän kykenee hoitamaan nopeasti, sillä vahva aiempi kokemus saa hänet hahmottamaan tilanteet nopeasti oikein ja kokonaisvaltaisesti, ja siten huomaamaan normaalista poikkeavat tilanteet helposti. Viimeisellä tasolla Dreyfus & Dreyfus puhuvat asiantuntijan, ekspertin, tasosta (expert). Asiantuntija pystyy toimimaan ongelmatilanteissa intuiutionsa varassa, eikä tarvitse enää sääntökokoelmia. Hän kykenee näkemään mikä on missäkin tilanteessa kannattavaa ja ylipäänsä mahdollista. Intuiitiivisesta toiminnasta huolimatta hänellä on kuitenkin myös kyky arvioida kriittisesti ratkaisujansa. (Dreyfus & Dreyfus 1989, 21–31.)

Voisi ajatella, että tässä tutkimuksessa haastateltavat opettajat ovat juuri kehittynyt aloittelija tai pätevä-vaiheessa. Ensimmäisten työvuosien aikana eteen on ehtinyt tulla jo useita erilaisia haasteellisia kasvatustilanteita, joista on oppinut muodostamaan yhtäläisyyksiä ja siten luomaan malleja omalle toiminnalle. Mikäli joku opettaja on saanut työskennellä useamman vuoden samassa koulussa, on mahdollisesti sitoutuneisuus omaa tehtävää kohtaan päässyt muotoutumaan aivan eri tavalla kuin opettajalla, joka on vaihtanut työyhteisöään jatkuvasti ja ollut siten jatkuvan muutoksen keskellä.

Dreyfusien malli asiantuntijuudesta joutuu kuitenkin hieman kritiikin kohteeksi, kun rinnalle otetaan Bereiterin ja Scardamalian asiantuntijuuden käsite. He pitävät asiantuntijuudessa keskeisenä uusien ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä. He puhuvatkin kiteytyneestä ja joustavasta tiedosta sekä rutinoituneesta ja adaptiivisesta asiantuntijuudesta. Dreyfusien mallissa asiantuntijuus kehittyy koko ajan ylöspäin, paremmaksi, ja saavuttaa lopulta huipputason, jossa ratkaisujen löytäminen on helppoa. Bereiter ja Scardamalia näkevät kuitenkin, että oikea asiantuntija nauttii ongelmanratkaisusta ja pystyy käyttämään suurta määrää tietoa sen ratkaisemista varten. Tällaiset adaptiiviset asiantuntijat haluavat uusia ja haasteellisia ongelmia, he pystyvät käyttämään tietoaan joustavasti. He pyrkivät itse oman alansa ongelmien ja tiedon syvempään ymmärtämiseen. Sen sijaan rutinoitunut asiantuntija on tottunut ratkomaan juuri rutiininomaisesti ja tarkasti oikein tuttuja ongelmia, mutta uudet, monimutkaiset tilanteet tuottavat heille vaikeuksia. He ovat tottuneet käyttämään juuri kiteytynyttä tietämystä. Todellinen asiantuntijuus on Bereiterin ja Scardamalian mukaan juri adaptiivista, uutta luovaa asiantuntijuutta. Olennaista Bereiterin ja Scardamalian mukaan onkin, että ihminen pystyy muuttamaan joustavaa tietämystä kiteytyneeksi rutiininomaiseksi tiedoksi, jotta resursseja vapautuu uudelle älyn joustavalle käytölle oppimiseen uusissa ongelmanratkaisutilanteissa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 142–144.) Bereiterin ja

Scardamalian malliin nojaten tässä tutkimuksessa mielenkiintoista onkin, miten tutkittavat luokanopettajat suhtautuvat uusiin haasteisiin ja virtauksiin, joita alalla tulee vastaan, tai miten he esimerkiksi toteuttavat opetustaan – kokeillen uusia menetelmiä ja oppimisen tapoja, jotka tietävät tutkimustiedon perusteella syvällisempää oppimista parantaviksi, vaiko tuttuihin, selkeisiin, perinteisiin mentelemiin, joihin on tottunut.

Lisäksi Bereiterin ja Scardamalian asiantuntijateorian kohdalla voidaan käyttää käsitteitä muodollinen ja epämuodollinen tieto. Muodollisella tiedolla tarkoitetaan kaikkea sitä tietoa, mitä jollakin alalla opiskellaan formaalissa koulutuksessa, kuten käsitteet ja teoriat. Tästä muodollisesta tiedosta vallitsee alan sisällä yksimielinen ymmärrys. Epämuodollinen tieto on taas niin sanottua hiljaista tietoa, joka kasaantuu kokemuksen myötä. Se voidaan hahmottaa kolmenlaisena tietona: ensinnäkin yksilölliseen kokemukseen perustuvana tietona, joka auttaa käytännön tilanteissa tekemään nopeita täsmällisiä ennakoitajeja. Toiseksi se voidaan hahmottaa kokemuksiin perustuvana vaikutelmatietona, joka auttaa siinä, että henkilö pystyy tekemään hyvän ratkaisun vahvan intuitiivisen vaikutelman perusteella. Kolmanneksi se voidaan hahmottaa metakognitiivisena tietona eli itsesääätelytietona, jonka avulla omaa toimintaa voi säädellä, arvioida ja kontrolloida. (Bereiter & Scardamalia 1993, 153–181.) Itsesääätelytietoon liittyy olennaisesti kyky reflektioon. Omia oppimisen kokemuksia täytyy voida reflektoida, eli kriittisesti arvioida omaa tapaansa toimia ja ajatella. Näin mahdollistuu omien rutinoituneiden toimintatapojen tunnistaminen ja kyky kehittää uutta katsantoa omaan toimintaan. (Vaherva 1999, 97.)

Myös Tynjälä on tehnyt mallin asiantuntijuuden rakenteesta kokoamalla synteessin eri lähteissä esitetyistä asiantuntija-analyyseistä [mm. Bereiter & Scardamalia 1993; Eraut 1994; Eteläpelto & Light 1999; Bereiter 2002]. Hänen synteesimallissaan asiantuntijuus rakentuu kolmesta tiedosta kuten Bereiterillä ja Scardamalialla – formaalista/teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä ja kokemuksellisesta tiedosta sekä itsesäätelytiedosta. Tynjälä jakaa nämä tiedon mudot vielä tarkemmin yhteensä viideksi tiedon alueeksi. (Tynjälä 2004, 175.)

TAULUKKO 1. Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2004, 176).

1) Faktuaalinen tieto	I FORMAALI / TEOREETTINEN TIETO
2) Käsitteellinen tieto	
3) Proseduraalinen tieto / Taidot	II KÄYTÄNNÖLLINEN, KOKEMUKSELLINEN TIETO
4) Äänetön tieto Intuitiivinen tieto	
5) Metakognitio, Reflektiivinen tieto	III ITSESÄÄTELYTIETO

Formaali eli teoreettinen tieto sisältää faktuaalisen tiedon ja käsitteellisen tiedon. Faktuaalisella tiedolla hän tarkoittaa joka ammatin asiantuntijuuden perustietoa eli vakiintunutta faktatietoa, joka on kuitenkin ajan myötä aina muuttuvaa. Käsitteellinen tieto on tästä faktuaalisesta tiedosta abstraktimman tason tietoa ja tarkoittaa teoreettisia malleja ja käsitteitä alalla. Molemmat nämä muodostavat siis formaalin teoreettisen tiedon, joka on ilmaistavissa sanallisesti oppikirjoissa ja keskustelussa. Käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto sisältää Tynjälän mallissa proseduraalisen tiedon eli taidot sekä äänettömän tiedon, jota voi kutsua myös intuitiiviseksi tiedoksi. Proseduraalinen tieto on siis tietoa siitä, kuinka asiat tehdään, eli asiantuntijalla on taitotietoa. Tämä tieto on nimenomaan toiminnallista ja syntyy oppimiskokemuksissa. Proseduraalinen tieto on asiantuntijalla automatisoitunutta ja koska se on muodostunut kokemuksen kautta, se on nimenomaan hiljaista tietoa, jota on vaikeaa ilmaista sanallisesti. Tynjälä on kuitenkin erottanut mallissaan erikseen äänettömän eli hiljaisen tiedon, sillä se on niin keskeinen asiantuntijoiden ongelmanratkaisussa. Viimeinen asiantuntijuuden tiedon muodoista, itsesäätelytieto, tarkoittaa metakognitiota eli taitoa itsereflektioon. Asiantuntijan on kyettävä tarkastelemaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan kriittisesti sekä kyettävä ohjaamaan ja säätelemään toimintaansa. (Tynjälä 2004, 174–177.)

Myös Ruohotie (2006) on tutkinut asiantuntijuutta ja erityisesti metakognitiivisten taitojen eli itsesäätelytiedon ja -taidon merkitystä asiantuntijuudelle. Ruohotien mukaan asiantuntijuus koostuu vahvasta tietylle ammatille spesifistä tietämyksestä, taidosta soveltaa tuota asiantuntemusta käytännön ongelmien ratkaisemiseksi sekä kyvystä korkea-asteiseen ajatteluun ja metakognitioon. Spesifisessä tiedossa on kyse juuri tiedon monitahoisuuden ja tietorakenteiden kompleksisuuden

hallinnasta sekä syvällisestä ymmärtämisestä. Tieto on rakentunut tieteellisin käsittein. Kykyyn käyttää tuota tietoa hyödyksi käytännössä sisältyy kriittinen analysointikyky, luova tiedon yhdistely, ennakointi ja tiettyjen toimien seurausten ennustaminen ja valmius reagoida niihin. Asiantuntijan täytyy olla valmis toimimaan alati muuttuvissa tilanteissa ja kyvykäs oppimaan toiminnastaan osana yhteisöä. Asiantuntijalla on halu uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Jotta tämä olisi mahdollista, tarvitaan myös metakognitiivisia taitoja eli itsesääätelytietoa ja -taitoa, joilla Ruohotie tarkoittaa kykyä oman oppimisen reflektointiin, ymmärtämiseen ja kontrollointiin. Noviiisista ekspertiksi kehittyminen näkyikin Ruohotien mukaan ennen kaikkea ajattelun ja toimintavalmiuksien kehittymisenä sekä itsereflektion hyödyntämisenä ja persoonan kasvuna. (Ruohotie 2006, 106–107.)

Äänetön tieto osana asiantuntijan käytännöllistä tietoa eli hiljainen tieto on tällä hetkellä paljon käytössä oleva käsite ja sen tärkeys asiantuntijaosaamiselle tunnustetaan, mutta sen määrittely on usein hyvin pirstaleista. Hakkarainen ja Paavola määrittelevät hiljaisen tiedon yksilön tai yhteisön toiminnassa ilmeneväksi tiedoksi, jota on vaikeaa kuvata sanallisesti. Se on piilevää siten, että vaikka se taustalla ohjaa ja säätelee ihmisen toimintaa, sitä on kuitenkin vaikea määritellä yksiselitteisesti. Hiljainen tieto koskee kaikkia niitä tietämisen ulottuvuuksia, jotka jäävät käsitteellisen tiedon ulkopuolelle ja ilmenevät useimmiten vakiintuneina tiettyihin sosiaalisiin käytäntöihin. (Hakkarainen & Paavola 2008, 59.)

Myös Toom (2008) on tehnyt kattavaa kokoavaa tutkimusta hiljaisen tiedon määrittelyistä eri aloilla. Tuloksena hän määrittää hiljaisen tiedon kahden ulottuvuuden avulla - tiedon luonteen ja tiedon omistajan. Siten hän puhuukin hiljaisesta tiedosta ja hiljaisesta tietämisestä. Hiljainen tieto on implisiittistä tietoa, joka sisältää yksilön toimintaan ja ajatteluun taustalla vaikuttavat uskomukset, asenteet ja arvot. Yhteisön ominaisuutena hiljainen tieto kulkee kulttuurissa, periytyvissä tavoissa ja rutiineissa, traditioissa ja yhteisön käytänteissä. Hiljainen tieto voi olla vain osittain yksilön tai yhteisön tiedostettavissa ja siksi sen sanallistaminen on hankalaa. Hiljainen tietäminen taas on professionaaliselle toiminnalle keskeistä. Yksilöllä on skeemoja eli malleja, viisautta ja taitoa toimia parhaalla mahdollisella tavalla erilaisissa ammatin osaamista vaativissa tilanteissa. Myös yhteisön kohdalla voidaan puhua hiljaisesta tietämisestä tarkoittaen taitavaa yhteisöllistä toimintaa, jossa yhteisön jäsenet osaavat toimia hyvin yhteen. (Toom 2008, 53–54.)

Hiljaiseen tietämiseen liittyy myös kontekstisidonnaisuus. Hiljainen tietäminen on välitöntä reagoimista parhaalla tavalla yllättävissä ammatillisissa tilanteissa. Se on kykyä nopeaan ja varmaan

ratkaisuun ongelmatilanteissa tilanteelle mielekkäällä tavalla. Ammattilainen kykenee tilanteessa samanaikaisesti hahmottamaan käsillä olevan tapahtuman, sen vaikutuksen tulevaan, ja toimimaan niin, että lopputulos on mahdollisimman hyvä. Tällaista tietämistä on mahdotonta oppia vain teoreettisesta kirjallisuudesta, vaan se edellyttää toimintaa ja sen reflektointia ja aikaa. (Toom 2008, 52.)

2.1.2 Noviisien ja eksperttien vertailua

Aloittelijoiden ja asiantuntijoiden ongelmanratkaisutaitoa, esimerkiksi lääkäreiden diagnoosin tekoa, tutkittaessa on havaittu, että asiantuntijat käyttävät muodollista tietoa eri tavalla kuin aloittelijat. Aloittelijat hahmottavat lähtökohtaisestikin ongelmaa muodollisen tiedon kautta, kun taas asiantuntija käyttää alussa hyväkseen kertynyttä epämuodollista tietoaan. Kuitenkin asiantuntijat pystyvät perustelemaan johtopäätöksensä käyttäen aina laajasti hyvin jäsentynyttä ja hierarkisoitunutta muodollista tietoa. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 180: [Boshuizen & Schmidt 1992].) Onkin tärkeää huomata, että asiantuntijuus edellyttää molempia tiedon muotoja, eikä epämuodollista tietoa olisi mahdollista käytännön toimissa omaksua ilman teoreettisella koulutuksella hankittua muodollisen tiedon pohjaa. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 181).

Aloittelijoiden ja asiantuntijoiden tarkkaavaisuuden ja havaintojen tekemisen eroista kirjoittaa myös Eteläpelto. Noviisien on todettu kohdistavan tarkkaavaisuutensa ja havaintonsa ilmiössä hyvin kapeisiin osiin ja pitävän ongelmaa irrallisena kontekstista. Asiantuntijat taas muistavat alansa tietoa suurina kokonaisuuksina ja sen tähden kykenevät tarkkaamaan huomionsa juuri ongelman kannalta olennaisiin piirteisiin ja jättämään epäolennaisen huomiotta. Sen tähden heidän ongelmanratkaisunsa on nopeaa. (Eteläpelto 1992, 32–34.)

Ropo on koonnut opettajan asiantuntijuutta koskevia noviisi–ekspertti -vertailuja yhteen. Ensinnäkin opettajan asiantuntijuuden voidaan katsoa olevan kapea-alaista ja kontekstiin sidottua. Noviisista ekspertiksi kehittyminen vie hyvin pitkän ajan, joten asiantuntijuus voi kehittyä syvällisesti vain rajatulla alueella. Kontekstiin sidonnaisuus on tullut esiin, kun opettajien piti vain puolen tunnin valmistumisen jälkeen pitää tunti lukiolaisille. Vieras ryhmä ja tilanne olivat huomattavia haasteita myös eksperteille. Asiantuntijaopettajat nimittäin kehittävät sopivia toimintatapoja aina omanlaisiksi kullekin ryhmälle, joten vieras ryhmä ja tilanne on hankala. Ekspertti- ja noviisiopettajien toimintatavoissa voidaan silti havaita eroja. Eksperttien opetuksessa

on enemmän kysymyksiä opiskelijoille sekä havainnollistavia esimerkkejä, ja he kykenevät tukemaan oppilaidensa oppimista paremmin kuin noviisit. (Ropo 2004, 163.)

Toiseksi Ropo on todennut eksperttien toimivan automaattisesti tilanteissa, jotka toistuvat samanlaisina. Kokeneilla opettajilla osan opetukseen liittyvistä toiminnoista automatisoiduttua on mahdollisuus panostaa enemmän oppilaiden oppimisen ohjaamiseen. (Ropo 2004, 165.) Kolmanneksi Ropo toteaa kokeneiden opettajien havaitsevan opetustilanteessa herkemmin kyseisen tilanteen erityispiirteet sekä yksittäisten oppilaiden omat erityistarpeet. Eksperttiopettajien oppilaantuntemus onkin syvällisempää kuin noviiseilla. Neljänneksi Ropo on tullut päätelmään, että eksperttiopettajat kykenevät nopeampaan ja täsmällisempään päätöksentekoon kuin noviisit. Esimerkiksi opetuskeskusteluissa kokeneemmat opettajat tekivät tarkempia havaintoja ja pystyivät täsmällisempiin oppituntisuunnitelmiin. (Ropo 2004, 166–168.)

Viidenneksi Ropo tekee päätelmän, että ongelmien hahmottaminen on eksperteillä hitaampaa kuin noviiseilla, mutta heidän lopputuloksensa on laadukkaampi eli he pystyvät ottamaan huomioon ilmiön monimutkaisuuden. Tämän takia ongelmanmuotoilu vie aikaa kauemmin. (Ropo 2004, 168.) Kuudenneksi Ropon päätelmissä lukeutuu se, kuinka eksperttien tietorakenteet ovat järjestäytyneet hierarkkisemmin ja ovat myös abstraktimpia kuin noviiseilla. Eksperttiopettajat kykenevät esimerkiksi kategorisoimaan opetuksen tavoitteita hierarkkisemmin: he ryhmittelevät suuremat yleiset tavoitteet omiksi kokonaisuuksi jaotellen ne vielä erityisempiin alatavoitteisiin. Lisäksi he kykenevät tekemään myös yksilöllisiä tavoitteita yksittäisille oppilaille. Noviisiopettajat sen sijaan kuvaavat tavoitteitaan yksittäisinä oppitunteina ilman kokonaishierarkkista järjestystä. (Ropo 2004, 168–169.)

2.1.3 Yhteisön merkitys asiantuntijuudelle

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen lisäävät asiantuntijuuden kehittymiselle vielä erään tärkeän ehdon - mahdollisuuden toimia työyhteisössä, joka vaatii työntekijöiltään koko ajan asteittain enemmän. Olennaista on, että työyhteisössä palkitaan ongelmanratkaisusta, mutta epäonnistumisesta uusien ratkaisujen kokeilemisessa ei rangaista. (Hakkarainen ym. 2004, 81.) Myös Bereiterin ja Scardamalian ajatus asiantuntijasta astettain syvenevien ongelmien ratkaisijana ja uusien ongelmien etsijänä kytkeytyy koko asiantuntijayhteisöön - yhteisön tulee tukea innovatiivista toimintaa (Bereiter & Scardamalia 1993, 178). Opettajayhteisössä voisi nähdä tärkeänä esimerkiksi uuden opettajan näkökulmasta, ettei hänen tuoretta koulutuksesta tuotua tietämystä ja uusia innovaatioita

lytätä ajatuksella ”meillä tehdään näin, kun näin on aina tehty”, vaan otetaan uudet ideat avoimesti vastaan, ja annetaan uudelle opettajalle mahdollisuus lähteä kehittämään osaamistietämystään käytännön työssä. Tärkeää olisi nähdä, että kyseinen tietämys voi koitua lopulta koko yhteisön hyväksi.

Kupila puhuu myös vertaisryhmän merkityksestä asiantuntijuuden kehittämisessä (Kupila 2011, 310). Hän painottaa yhteisen reflektion tärkeyttä. Vertaisryhmässä kukin pääsee jakamaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan ja kuulemaan niitä muilta. Kukaan saa myös kannustusta muulta ryhmältä. Muun ryhmän palautteen avulla jokainen pääsee jäsentelemään uudestaan osaamistaan ja myös kasvattamaan sitä, sekä ennen kaikkea tekemään osaamisensa itselleen näkyväksi, mikä lisää omien vahvuuksien ja kehitettävyyksien tunnistamista.

Karilan lastentarhanopettajien asiantuntijuutta koskevan tutkimuksen mukaan asiantuntijuus kehittyy aina kolmen keskeisen tekijän vuorovaikutuksessa: henkiön elämänhistorian, oman asiantuntijuusalaan kuuluvan tietämyksen sekä toimintaympäristön. Toimintaympäristöön kuuluu olennaisena osana työyhteisö. Se miten nämä komponentit toimivat yhteen vaikuttaa olennaisesti asiantuntijuuden kehittymiseen, sillä kaikki nämä kolme ovat läsnä asiantuntijuuden kehittymisen tilanteissa. Oppimiskokemus voikin olla joko asiantuntijuutta eteenpäin vievä tai sitä hidastava, riippuen näiden kolmen komponentin vuorovaikutuksesta. (Karila 1997, 115–119.)

Vaikka oppimiskokemukset ovat asiantuntijaksi kehittämisessä välttämättömiä, Lave ja Wenger huomauttavat niin ikään, että mikä tahansa kokemuksen kautta oppiminen ei asiantuntijaksi kehittämisessä kuitenkaan riitä, vaan aloittelijan tulisi saada osallistua asteittain yhä syvenevällä tavalla asiantuntijan käytäntöihin. On siis tärkeää saada oppia asiantuntijayhteisössä, jolloin voi hiljalleen omaksua juuri hiljaista tietoa ja asiantuntijatoimintakulttuuria. Aloittelija siis pääsee osallistumaan työtehtäviin asiantuntijan henkilökohtaisessa ohjauksessa niin, että asiantuntija pitää päävastuun. Hitaasti ohjaaminen muuttuu epäsuoremmaksi ja aloittelija saa yhä enemmän vastuuta. (Lave & Wenger 1991, 94–95.)

Kyseisessä ajatuksessa on paljon samaa kuin Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeessä, jonka mukaan yksilö pystyy yhdessä osaavamman antaman tuen avulla korkeampiin suorituksiin, kuin hän pystyisi yksin. Tätä aluetta, jolla toisen avustuksella korkeampiin suorituksiin yletetään, kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. (Vygotsky 1982, 184–186.) Erityisesti tällaista vastuun hiljattaista siirtymistä asiantuntijaksi kehitettävälle voidaan nähdä luokanopettajan kohdalla

opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa. Näissä luokanlehtori on ohjaajana koko ajan läsnä ja harjoittelu harjoittelulta opetusharjoittelija saa yhä enemmän vastuuta oppituntien suunnittelusta ja pitämisestä, luokanhallinnasta, arvioinnista kuin myös laajempien kokonaisuuksien suunnittelusta ja tavoitteiden hahmottamisesta ja asettamisesta sekä itselleen että oppilaille. Varsinaisessa työelämässä tällaista asiantuntijan ohjausta voi aloitteleva opettaja saada mentoroinnin kautta. Tämä tietysti edellyttää, että oppilaitos on lähtenyt kehittämään tällaista mentorointimallia, jossa kokenut opettaja toimii mentorina, eli eräänlaisena vertaisohjaajana uudelle opettajalle auttaen tämän sisäänkäyntiä koulun käytäntöihin ja opettajan työn moniin ulottuvuuksiin.

Tynjälä huomauttaa, että puhtaimmillaan Laven ja Wengerin teoriassa on kuitenkin puutteita, sillä se painottaa puhtaasti oppipoika–mestari -mallia oppimisessa ilman lainkaan teoreettisen tiedon omaksumista. Nykyajan yhteiskunnassa asiantuntijuus tarvitsee myös teoreettisia malleja ja käsitteitä käytännön toiminnan ja ajattelun kehittämisen tueksi. Tällaisessa mallissa mestarilta oppipojalle ei siirry välttämättä ainoastaan hyviä taitoja, vaan myös haitallisia käytäntöjä. Malli on siis entisiä ja jo olemassa olevia käytäntöjä säilyttävä, ei uutta luova ja innovatiivinen. Hyvä käytäntöyhteisö, jossa aloittelija saa olla oppimassa asiantuntijoilta, on samalla myös uutta luova yhteisö, jossa tuoreiden tulokkaiden innovatiiviset ideat ja uudet teoreettiset opinnot halutaan hyödyntää käytäntöön. Tynjälän mukaan opetusharjoittelu ei olekaan puhdas oppipoika-mestari -ohjelma, vaan käytännön harjoitteluun pyritään aina kytkemään reflektioiva ote omasta toiminnasta sekä kasvatusteorian keskusteleminen käytännön toiminnan kanssa esimerkiksi miettimällä, mitä suurempaa kasvatusteoriaa opetuspäivän aikana koettu kasvatus- ja opetustilanne voisi kuvastaa, sekä miten tällaisessa tilanteessa toimimista voisi kehittää tutkimustiedon ja teorian pohjalta. (Tynjälä 2006, 110.)

2.2 Muita lähestymiskulmia asiantuntijuuteen

2.2.1 Asiantuntijuus sosiaalisena roolina

Osa tutkijoista huomauttaa kuitenkin, että asiantuntijuus ei aina määrittyä abstraktisti yhden alan sisällä, vaan myös sosiaalisesti sosiaalisena roolina. Jossakin työyhteisössä jostain asiasta eniten tietävä voi saada tai joutua ottamaan asiantuntijan roolin, vaikka hän kyseiseen asiaan varsinaisesti perehtyneisiin asiantuntijoihin verrattuna tietäisi asiasta melko vähän. Hän on tällöin kuitenkin työyhteisössään kyseisen asian tärkein informantti ja kykenee tuomaan muihin verrattuna asiasta

huomattavan määrän tietoa ja taitoa erilaisiin ongelmanratkaisutilanteisiin ja näin myös opettamaan muita. (Mieg 2001, 57; Stein, 1997, 182.)

Voidaan siten ajatella, että luokanopettajan kokema asiantuntijuus suhteutuu myös siihen, millaista osaamista koulun opettajayhteisössä on jo ennestään hänen sinne mennessä. Johonkin kouluun on saatettu kaivata esimerkiksi kipeästi johonkin oppiaineeseen, esimerkiksi musiikkiin, erikoistunutta luokanopettajaa. Mikäli tällaiseen kouluun hakee töihin opettaja, jolla on mielenkiintoa ja harrastuneisuutta musiikkiin sekä kiinnostusta musiikin opettamiseen, hänestä voi helposti tulla tuon työyhteisön asiantuntija musiikinopetuksessa, vaikkei hänellä olisikaan muodollisia erikoistumisopintoja musiikista. Tällaisen asiakohtaisen asiantuntijan sosiaalisen roolin voi luokanopettaja saada hyvinkin hieman erityisempiä taitoja vaativien asioiden parissa, kuten tietotekniikkaopetuksessa, sosiaalisen median hyödyntämisessä opetuksessa, eri taide- ja taitoaineissa, inklusiivisessa kasvatuksessa, monikulttuurisuus- ja maahanmuuttajakasvatuksessa tai samanaikaisopetuksessa.

2.2.2 Asiantuntijaverkostot ja tiedon jakaminen asiantuntijayhteisössä

Engeström, Engeström & Kärkkäinen (1995, 323) painottavat, että asiantuntijuudessa keskeistä on, että osaa verkoistoitua oikeisiin asiantuntijaverkostoihin, joista saa tarvittaessa tietoa silloin, kun oma osaaminen ja tietämys loppuu. Asiantuntijuudessa voikin siten katsoa olevan kyse suhteista ja yhteyksistä - yksilöllä on oltava yhteyksiä niihin, jotka tietävät hänelle vieraasta asiasta enemmän, tai sitten yhteyksiä henkilöihin, jota osaavat neuvoa eteenpäin oikean asiantuntijan puolelle.

Verkostoitumisessa voidaan nähdä olevan kyse myös juuri uutta luovasta innovatiivisesta asiantuntijayhteisöstä. Todellisessa asiantuntijayhteisössä verkostoidutaan, jotta omaa tietämystä voitaisiin kehittää. Esimerkiksi opettajien olisi tärkeä pyrkiä yhteistyöhön oppimisen ja opetuksen tutkijoiden kanssa vähintäänkin lukemalla tuoreimpia oppimisen tutkimuksen julkaisuja ja ottaen niistä aineksia opetuksensa kehittämiseen. Vielä pidemmälle vietyinä opettajat voivat ryhtyä yhteisiin tutkimushankkeisiin tutkijoiden kanssa. Silloin opettajat saavat opettaa, mutta saavat tietoa opetuksensa edelleen kehittämiseen hyvin konkreettisesti osallistumalla tutkimuksiin. Tämä vertautuu hyvin siihen, kuinka myös esimerkiksi lääkärit hyödyntävät potilaidensa hoitamisessa aina uusinta lääketieteellistä tutkimusta. (Bereiter 2002, 389–397.)

Verkostoitumisesta päästään myös tiedon jakamisen merkitykseen asiantuntijayhteisössä. Wegner puhuu transaktiivisesta muistista, jolla tarkoitetaan yhteisön kollektiivista yhteistä älykkyyttä. Keskeistä on, että yhteisössä kukin tietää toistensa parhaimmat asiantuntijuuden alueet, ja näitä tietämys- ja osaamisalueita osataan hyödyntää tehtävissä. Kaikkien ei siis tarvitse osata, tietää ja muistaa kaikkea. Tällainen transaktiivinen muisti syntyy parhaiten, kun työskennellään yhdessä. (Wegner 1986, 194, 196–197.) Asiantuntijuuden jakamisen merkitys liittyy myös siihen, kuinka yksilö voi saada palautetta omasta tietämyksestään, ja näin ikään kuin testata omaa asiantuntijuuttaan yhteisössä. Kun omia ajatuksiaan pääsee tarkastelemaan toiselta saadusta uudesta näkökulmasta, on mahdollista kehittää omaa osaamista ja ajattelua. Asiantuntijuuteen yhteisössä ei kuulu siis vain oman osaamiskokonaisuuden hallinta, vaan myös muiden osaamisen täydentäminen ja oman kehittäminen muiden avulla. (Hakkarainen, Lipponen & Lonka 2004, 186.)

Voidaankin nähdä, että opettajayhteisöissä olisi myös ensiarvoisen tärkeää kartoittaa kunkin erityisosaamisalueet, ja jokaisella tulisi olla tietämys näistä alueista. Täten voidaan jakaa ihan konkreettisesti opetustehtäviä esimerkiksi eri oppiaineiden opettamisen vahvuuksien mukaan, mutta myös määritellä, kuka ottaa koko koulun tasolla vastuun jonkin oppiaineen kehittämisestä. Alakouluissa luokanopettaja kuitenkin usein opettaa omassa luokassa jotakin ainetta, joka ei ole se hänen vahvin osa-alueensa. Tällöin on hyvä, että hän tietää, kuka koulussa vastaa oppiaineesta ja kenellä on aineen opettamiseen liittyvää korkeampaa tietämystä, ja täten hän voi tämän toisen opettajan opastamisen avulla kehittää myös omaa osaamistaan.

On myös hyödyllistä, että koko ajan niukkenevien resurssien myötä yhden koulun opettajat täydennyskouluttavat itseään erilaisilta osaamisen alueilta. Näin heillä on tuoda uutta tietämystä koko opettajayhteisön hyväksi. Mikäli koulusta löytyy useampi samaan aihepiiriin perehtynyt opettaja, esimerkiksi alkuopetukseen perehtynyt ja siitä vastaava, on transaktiivisen muistin periaatteiden mukaisesti hyödyllistä, että he jakavat tietämystään toisilleen, toimivat yhdessä ja siten myös oppivat toisiltaan. Tällä hetkellä Suomen kouluissa tunnutaan hiljalleen heränneen yhdessä tekemisen ja kehittämisen kulttuurin, eikä pidetä omaa opetusta vain yksin omana asiana suljetun oven takana, kuten opettajan työn menneinä vuosikymmeninä saattoi nähdä.

2.3 Luokanopettajan asiantuntijuus

2.3.1 Opettajankoulutus luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymisen pohjana

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut luokanopettajien omasta asiantuntijakäsityksestä sekä siitä, miten käsitys itsestä asiantuntijana on muuttunut luokanopettajaksi valmistumisen ajankohdasta työelämässä olon jälkeen. Mikäli nimittäin yliopistojen luokanopettajankoulutuksen tavoitteet täyttyvät, valmistuvalla luokanopettajalla on koulutuksen myötä alkanut kehittyä oma asiantuntijaidentiteetti. Kasvatustieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen tavoite tulee jossain muodossa ilmi kaikissa opetussuunnitelmissa niiden suomalaisten yliopistojen osalta, joissa koulutetaan luokanopettajia. Näin jokaisella valmistuvalla luokanopettajalla tulisi olla koulutuksen päätyttyä jonkinlainen käsitys kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudesta sekä aineksia oman asiantuntijuuden kehittämiseen työelämässä. Alla tarkastelen eri yliopistojen opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymiselle.

Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutuksessa koulutuksen tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija omaksuu koulutuksen aikana perusteet asiantuntijaidentiteettinsä rakentamiseksi. Luokanopettajan asiantuntijuudella tarkoitetaan pedagogista asiantuntijuutta, joka on laaja-alaista ja siihen kuuluvat olennaisina tekijöinä elinikäinen oppiminen sekä opettajan työn yhteiskunnalliset kytkennät. Asiantuntijuus hahmotetaan kolmella tasolla: yksilötasolla, yhteisötasolla sekä yhteiskunnallisella ja kulttuurisella, elinikäisen oppimisen tasolla. Yksilötason asiantuntijuus on osaamista erilaisten oppijoiden kohtaamisessa sekä opetuksen ja oppimisen hallitsemisessa, opetuksen tutkimusperustaisuuden ymmärtämisestä sekä oman opettajaidentiteetin rakentamista. Yhteisötason asiantuntijuus on osaamista yhteistyötaidoissa kollegoiden ja eri yhteistyötahojen kanssa, kykyä verkostoitumiseen ja vuorovaikutukseen, yhteisön kehittämiseen ja myös pedagogiseen johtamiseen. Yhteiskunnallisen tason asiantuntijuus on ymmärrystä toimintaympäristön muutoksista, koulutusjärjestelmän poliittisista kytkennöistä sekä ammatin yhteiskunnallisesta merkityksestä ja siihen liittyvästä toimijuudesta. Näiden kolmen tason lisäksi asiantuntijuuteen liitetään vahva ammattietiikka, joka edellyttää itsereflektiota, oman opettajaidentiteetin rakentamista, dialogista toimintatapaa, sekä tutkivaa ja kokeilevaa otetta työhön esimerkiksi tutkimustuloksia opetustyöhön soveltamalla. (Tampereen yliopisto 2012.)

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteissa asiantuntijuutta lähestytään niin korkeatasoisen osaamisen näkökulmasta (psykologia), yhteisöllisen osaamisen näkökulmasta (sosiologia) kuin eettisesti taitavan toiminnan näkökulmasta (filosofia). Opiskelijan asiantuntijuutta kehitetään seuraavien teemojen kautta: oppiminen koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla, erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa oppiminen, ammatillinen identiteetti ja toimijuus sekä organisaatioiden johtaminen ja kehittäminen. Opintoihin kuuluu niin oman asiantuntijuuden pohtiminen kuin kehittäminen ja suuntaaminenkin. Asiantuntijuuden kehittymisen katsotaan saavan alkunsa koulutuksessa, mutta jatkuvan koko työuran. Tärkeänä asiantuntijana toimimisen kannalta pidetään omien arvojen, asenteiden, kiinnostuksen kohteiden ja tunteiden tiedostamista sekä tietoisuutta siitä, kuinka kasvatusalalla asiantuntijuus on aina sosiaalisesti määrittyvä muun muassa lakien ja opetussuunnitelmien kautta. (Jyväskylän yliopiston 2014.)

Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteissa luokanopettajan asiantuntijuuden nähdään muodostuvan yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön tarpeesta, ja luokanopettajat nähdään kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen asiantuntijoina. Siihen nähdään kuuluvaksi itsensä, ammattinsa ja koululaitoksen jatkuva kehittäminen. Lisäksi tavoitteena on eettisesti tiedostava opettaja, joka kykenee ohjaamaan niin taidoiltaan kuin kulttuurisesti hyvin heterogeenistä ryhmää. (Turun yliopisto 2014.)

Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa luokanopettajia, joiden asiantuntijuus koostuu henkilökohtaisesta pedagogisesta käyttöteoriasta, korkeatasoisesta pedagogisesta ajattelusta, päätöksenteon taidosta sekä tutkivasta opettajuudesta. Keskeisenä pidetään luovan yhteisöllisen ajattelun kehittämistä, vuorovaikutustaitoja, lapsen kokemusmaailman ymmärrystä, erilaisten työtapojen omaksumista sekä kasvatuksen ja opetuksen eettisten lähtökohtien tiedostamista. Asiantunteva opettaja nähdään muutoksen edistäjänä, omaa ja yhteistä toimintaa kehittävänä osaajana koulussa ja yhteiskunnassa. (Helsingin yliopisto 2014.)

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteissa valmistuneita luokanopettajia luonnehditaan pedagogiikan ja didaktiikan vahvoiksi asiantuntijoiksi, jotka kykenevät joustavaan ja luovaan toimintaan erilaisissa ympäristöissä sekä ammattiryhmän sisällä että moniammatillisissa ryhmissä. Asiantuntijuuteen nähdään kuuluvaksi opettajaidentiteetin rakentaminen, vahva pedagoginen osaaminen sekä tutkiva ja kehittyvä opettajuus. Myös eettinen vastuullisuus lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäjänä nähdään osana asiantuntijuutta. (Lapin yliopisto 2014, 42.)

Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteiden mukaan valmistuvalla luokanopettajalla on valmiudet oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä toimimiseen sekä tieteellisen tiedon, esimerkiksi kasvatustieteellisten teorioiden, soveltamiseen työssään. Hän osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida uudenlaisia oppimisprosesseja. Kehittäjänä hän kykenee niin oman työnsä kuin työyhteisönsä kehittämiseen. Hänellä on taidot myös rakentamaan vuorovaikutukseen kotien ja koulun eri yhteistyötahojen kanssa. Asiantuntijana hän osaa myös viestiä oman alansa tietoa ja toimia siten yhteiskuntavaikuttajana. (Itä-Suomen yliopisto 2015, 49.)

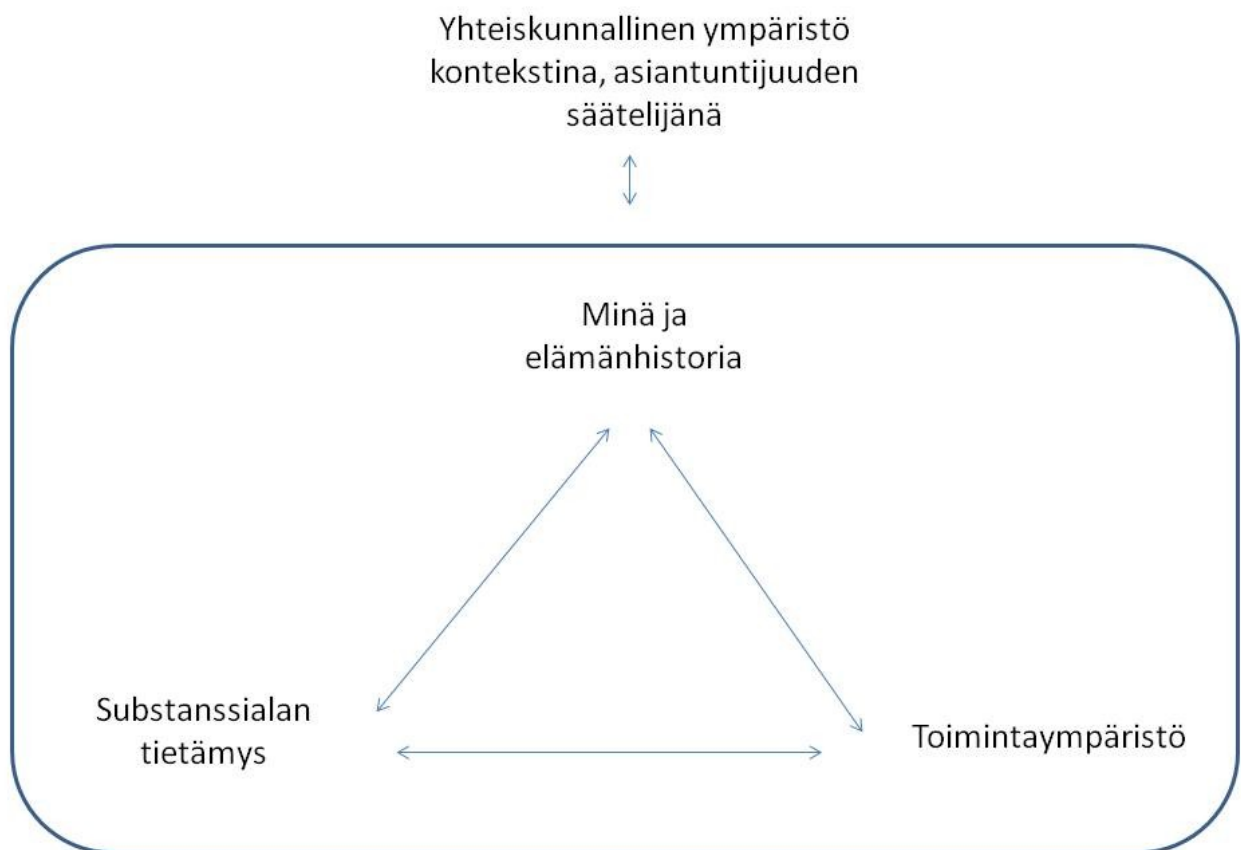
Kootusti voidaan sanoa, että luokanopettajakoulutuksen tavoitteiden perusteella Suomessa luokanopettajan katsotaan asiantuntijana toimivan työssään kasvatustieteellisen tiedon pohjalta tuoreinta tutkimustietoa soveltaen, omaan työhönsä tutkivalla otteella suhtautuen, halliten yhteistyöosaamista niin koulussa kuin kotien ja muiden sidosryhmien kanssa, kehittäen sekä omaa opetustaan että koulua eteenpäin, ymmärtäen yhteiskunnan vaikutuksen koulutusjärjestelmään, pyrkien vaikuttamaan yhteiskuntaan, sekä pyrkien eettiseen tiedostamiseen ja sen pohjalta toimimiseen kaikissa päätöksissään.

2.3.2 Luokanopettajan asiantuntijuuden osatekijät

Karin ja Heikkisen mukaan opettajalta vaaditaan sekä pedagogista sisältötietoa että pedagogista menetelmätietoa. Tämä tarkoittaa, että opettaja on oman tieteenalansa, kasvatustieteen, asiantuntija. Sen lisäksi hän on asiantuntija ohjaamisessa, opettamisessa ja oppimisessa. Hän ymmärtää, millaisia ovat oppimisen prosessit ja erilaisten oppilaiden valmiudet tiedon käsittelemiseen ja omaksumiseen, sekä omaan tiedonmuodostukseen. Hän hallitsee useita erilaisia tiedon hankinta- ja käsittelytapoja ja hän osaa opettaa niitä oppilailleen. Lisäksi opettajalta vaaditaan myös johtamisen taitoa, sillä hän toimii oman oppilasryhmänsä johtajana ja hänellä on oltava myös erinomaiset vuorovaikutustaidot, sillä hänen on kyettävä yhteistyöhön vanhempien, opettajien ja viranomaisten kanssa. Nämä yhteistyötilanteet vaativat sosiaalista herkkyyttä, mutta myös vahvaa omaa näkemystä asioihin. (Kari & Heikkinen 2001, 42.)

Yhdenlaisen pohjan luokanopettajan asiantuntijuuden hahmottamiseen antaa lastentarhanopettajien asiantuntijuutta tutkineen Karilan näkemys, jonka mukaan asiantuntijuus rakentuu kolmen komponentin vuorovaikutuksessa: yksilön minän ja elämänhistorian, omaa alaa koskevan tietämyksen sekä aina tilanteisen toimintaympäristön. Asiantuntijuus toteutuu aina tilaatiassa, tilanteissa, joissa nämä kolme komponenttia ovat läsnä. (Karila 1997, 42.) Asiantuntijuus on myös

aina kontestuaalista eli aikaan ja paikkaan sidottua. Siihen vaikuttaa siis aina yhteiskunnallinen, historiallinen ja kulttuurinen tilanne ja se muotoutuu kyseisen alan yhteisöjen ja yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Karila 1999, 127–128.) Myös Leinhardt näkee opettajien asiantuntijuuden tilanteisiin sidottuna, sillä suurelta osin opettajien hankkima tietämys on tullut tietyistä tilanteista ja sopii käyttöön samankaltaisissa tilanteissa (Leinhardt, 1988, 146–147).

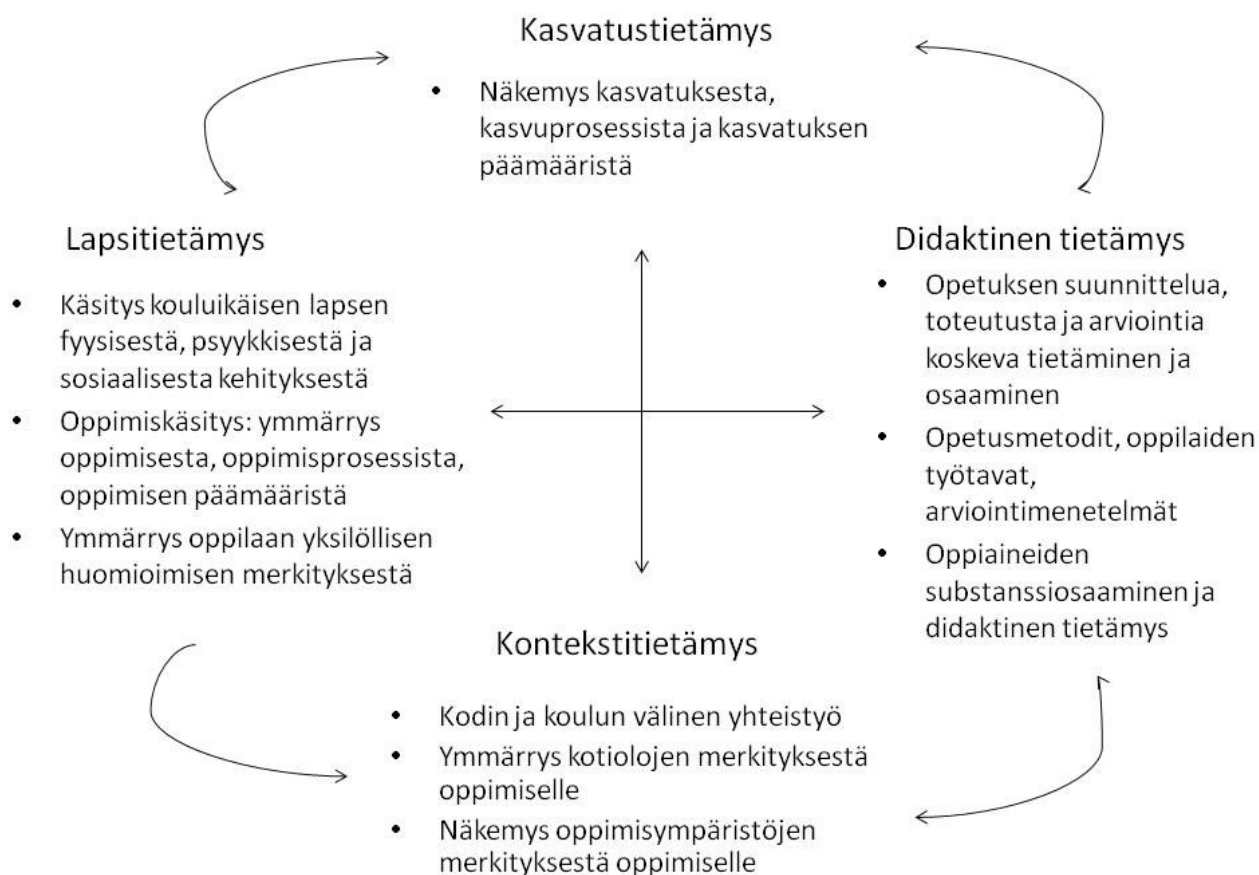


KUVIO 1. Asiantuntijuutta kuvaava malli. (Karila 1997, 42.) Kaikki kolme asiantuntijuuden komponenttia, minä ja elämänhistoria, substanssialan tietämys ja toimintaympäristö, ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään vaikuttaen asiantuntijuuden muotoutumiseen.

Lastentarhanopettajien asiantuntijuuden tutkimuksessa Karila kuvasi lastentarhanopettajien asiantuntijuuden alueiksi kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktisen tietämyksen (Karila 1997, 104–106). Näistä alueista voisi johtaa myös luokanopettajien asiantuntijuuden kuvauksen. Karilan mukaan kasvatustietämys koostuu näkemyksestä kasvatuksesta, kasvatusprosessista ja kasvatuksen päämäärästä (Karila 1997, 105). Tällaisen kasvatustietämyksen voi nähdä osana myös luokanopettajan asiantuntijuutta, sillä määrittelee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tämä eteenpäin lyhenne POPS) kasvatukseen siihen liittyvin tarkempine tavoitteineen koulun

toiseksi perustehtäväksi (POPS 2004, 14; POPS 2014, 15–17). Lapsitietämyksellä Karila viittaa tietoperustaiseen käsitykseen lapsesta, hänen kehitysvaiheistaan, kasvamisestaan ja oppimisestaan, sekä lapsen yksilöllisen huomioimisen merkityksen ymmärtämiseen (Karila 1997, 105). Luokanopettajan kohdalla tämä voidaan nähdä myös kehityopsykologiaan perustuvana tietona kouluikäisen lapsen kehityksestä fyysisellä, psyykkisellä ja sosiaalisella tasolla, sekä opettajan oppimiskäsityksenä, joka viittaa opettajan ymmärrykseen oppimisesta ja oppimisprosessista sekä oppimisen päämääristä. Opettajan oppimiskäsitystä pidetään ilmeisen tärkeänä, sillä myös se on määritelty uudessa POPS:ssa (POPS 2014, 14–15).

Kontekstitietämyksellä Karila tarkoittaa erilaisia kontekstikategorioita sekä lastentarhanopettajan näkemystä kasvatusympäristöihin ja lapsen kasvuoloihin liittyvistä tekijöistä (Karila 1997, 105–106). Tässä vastaavana luokanopettajan kontekstitietämyksenä voitaisiin pitää ymmärrystä lapsen kotiolojen merkityksestä koulunkäynnille sekä näkemystä eri oppimisympäristöjen vaikutuksesta oppimiseen. Molemmista asioista, kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeydestä osana oppilaan tukemista sekä oppimisympäristöjen merkityksestä oppimiselle puhuu myös uusi POPS (2014, 27, 63). Viimeinen didaktinen tietämys on Karilan mukaan varhaiskasvatuksessa pienten lasten kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiseen liittyvää tietoa. Siihen kytkeytyvät opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi mukaan lukien kasvatus- ja opetusmenetelmät ja arviointitavat. (Karila 1997, 106.) Luokanopettajan kohdalla didaktinen tietämys voidaan nähdä myös opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia koskevana tietämisenä ja osaamisena. Siihen voidaan katsoa kuuluvan opettajan valitsevat opetusmenetelmät, oppilaiden työtavat, arvioinnin menetelmät sekä tietenkin myös kunkin oppiaineen substanssiosaaminen ja yksittäiseen oppiaineeseen liittyvä didaktinen tietämys. Myös näitä asioita - työtapoja, arviointia ja erikseen jokaisen oppiaineen tavoitteita - käydään läpi tuoreessa POPS:ssa (2014, 28, 46–49, 100–313). Karilan mukaan näitä asiantuntijuuden tietämyksen muotoja ei voi käytännön todellisuudessa erottaa toisistaan, vaan ne toimivat kaikki jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Karila 1997, 107). Alla hahmottelemani luokanopettajan asiantuntijuuteen kytkeytyvä tietämys Karilan lastentarhanopettajan asiantuntijuuden hahmotelman pohjalta.



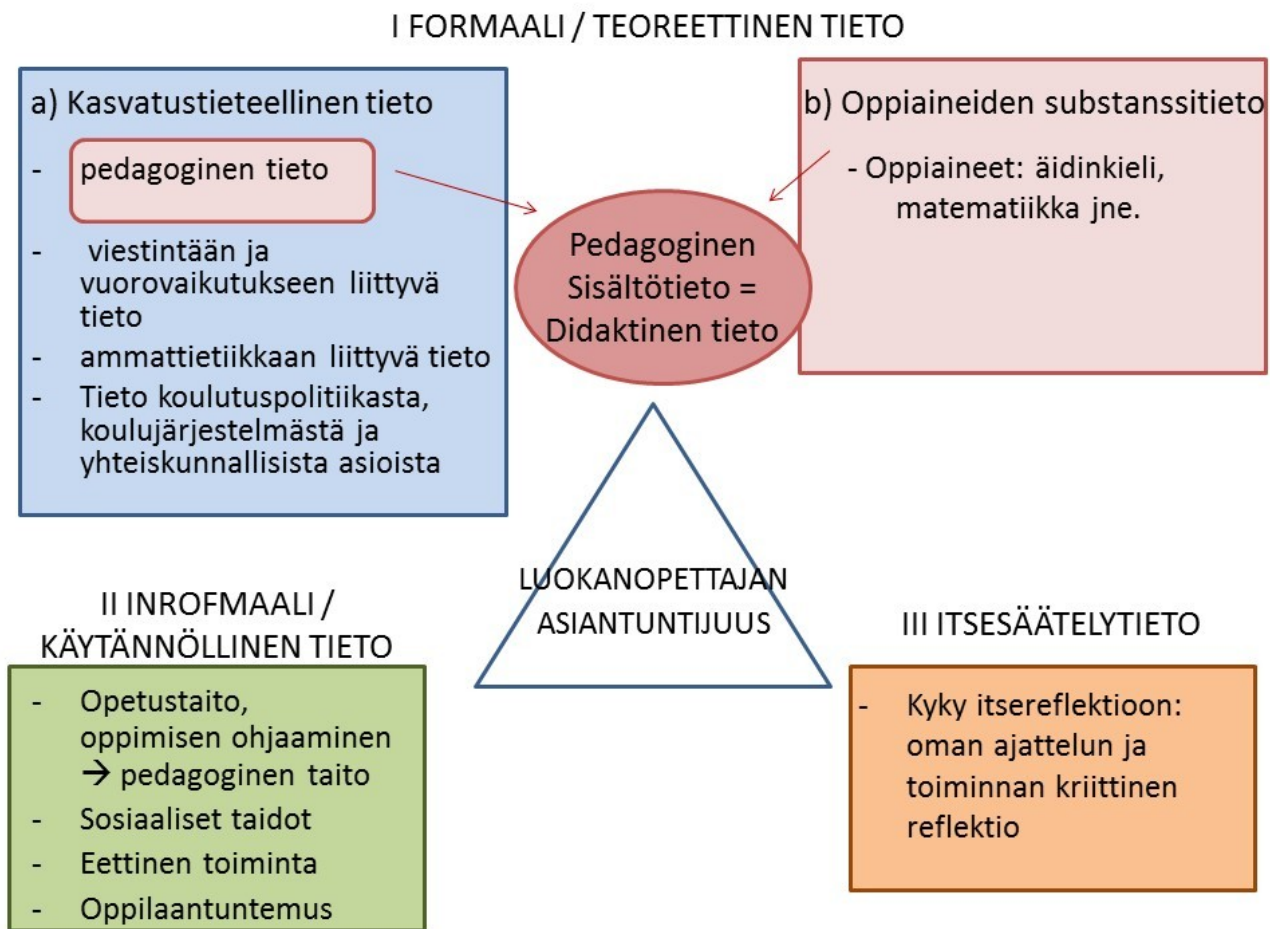
KUVIO 2. Luokanopettajan asiantuntijuuteen kuuluva tietämys Karilan lastentarhanopettajan asiantuntijuuden mallin pohjalta. Asiantuntijuuden muodostavat neljä eri tietämyksen muotoa, joiden sisältöjä on listattuna kuviossa. Kaksisuuntaiset nuolet osoittavat eri tietämysmuotojen jatkuvaa vuorovaikutusta ja vaikeaa eroteltavuutta käytännön työssä.

Aiemmin mainittua Tynjälän (2004, 176) asiantuntijuuden rakentumisen mallia voidaan myös käyttää luokanopettajan asiantuntijuuden hahmottamisen mallina. Tynjälä (2006, 105) on itse sovittanut asiantuntija-analyysinsä opettajan asiantuntijuuteen ja siten hahmotellut, millaisia aineksia opettajan asiantuntijuuteen kuuluu. Tynjälän mallissa asiantuntijuus siis muodostui formaalista ja käytännöllisestä tiedosta sekä itsesäätelytiedosta. Opettajan ammatissa Tynjälä näkee formaalin teoreettisen tiedon jakautuvan kahteen alueeseen: opetettavaan aineeseen liittyvään tietoon eli substanssietoon sekä kasvatustieteelliseen tietoon. Kasvatustiedon Tynjälä hahmottaa laaja-alaisesti tarkoittaen sillä pedagogiikan lisäksi myös muita tärkeitä tietalueita, kuten viestintään, vuorovaikutukseen ja ammattietiikkaan liittyvää tietämystä. Oppimiseen, kehitykseen ja opettamiseen liittyvän tiedon lisäksi se sisältää myös yleistietoa koulutuspolitiikan, koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan alueilta.

Opettajan asiantuntijuudessa on ensisijaisen tärkeää, että substanssitieto ja pedagoginen tieto integroituvat yhteen niin sanotuksi pedagogiseksi sisältötiedoksi, joka tarkoittaa tietoa siitä, miten tiettyjä sisältöjä parhaiten opettaa, millaiset ovat oppilaan lähtökohtaiset käsitykset noista sisällöistä sekä millaisia oppimisvaikeuksia oppilaille voi tulla noiden sisältöjen oppimisessa. Täten pedagoginen sisältötieto on didaktista tietoa. Koska didaktinen tieto muodostuu muodollisen koulutuksen lisäksi opetuskokemusten myötä, se ei ole ainoastaan formaalista tietoa vaan osin myös asiantuntijuuden toiseen alueeseen lukeutuvaa käytännöllistä tietoa. (Tynjälä 2006, 105–106.)

Käytännöllinen, kokemuksien kautta muodostuva tieto on usein implisiittistä, piilevää ja vaikeaa sanallistaa. Tätä tietoa opettajan työssä edustaa opetustaitoon ja oppimisen ohjaamiseen liittyvä osaaminen. Aivan kuten formaalin tiedon kohdalla, myös käytännöllisen tiedon kohdalla Tynjälä näkee osaamisen hyvin laaja-alaisesti - siihen kuuluvat myös käytännön sosiaaliset taidot ja kommunikatiotaidot sekä ammatietiikan hallitseminen käytännössä. Myös oppilaantuntemusta voidaan pitää käytännöllisenä tietona, joka muodostuu opetuskokemusten kautta opettajan implisiittiseksi tiedoksi. (Tynjälä 2006, 106.)

Asiantuntijuuden kolmas alue, itsesäätelytieto, eli kyky itsereflektioon, on opettajalla erityisen tärkeä, sillä opettajan tulisi kyetä ohjaamaan myös oppilaita oman toiminnan reflektointiin (Tynjälä 2006, 106). Näiden kolmen alueen lisäksi Tynjälä huomauttaa vielä ammattietiikan laajuudesta opettajan asiantuntijuudessa, sillä se kuuluu sekä formaalin että käytännöllisen tiedon alueelle. Opettajalla on siis oltava sekä tietoa opettajan ammattiin kuuluvista eettisistä seikoista että taitoa toimia eettisesti eri tilanteissa. Se edellyttää vahvaa itsesäätelytietoa, eli juuri kykyä reflektoida omaa ajattelua ja toimintaa. (Tynjälä 2006, 106.) Alla tekemäni kuvio Tynjälän hahmotteleman opettajan asiantuntijuuden pohjalta.



KUVIO 3. Luokanopettajan asiantuntijuus Tynjälän hahmotelman pohjalta. Kolmio kuvaa asiantuntijuutta. Sen kärjissä ovat asiantuntijuuden tietomuodot, formaali tieto, käytännöllinen tieto ja itsesäätelytieto. Laatikoihin on kuvattu tiedon muotojen tarkemmat sisällöt. Formaalin tiedon osalta pedagoginen tieto ja oppiaineiden substanssitioto muodostavat yhden opettajan tärkeimmistä työkaluista, pedagogisen sisältötiedon, eli didaktisen tiedon, joka vaatii muodostuakseen myös käytännön opetustilanteissa syntyvää tietoa eli pedagogista taitoa.

2.3.3 Reflektiivinen opettaja

Tynjälän (2006, 106) mukaan edellä kuvatut asiantuntijuuden osatekijät eivät toimi erillisinä, vaan kytkeytyvät toisiinsa osaksi joustavaa toimintaa. Kokenut asiantuntijaopettaja ei siis jokaisessa tilanteessa pysähdy pohtimaan, mitä teoriaa käyttäisi tilanteessa toimimisen pohjana, vaan hän kykenee ohjaamaan toimintaansa joustavasti ja intuitiivisesti. Hän pystyy myös tilanteen vaatiessa pohtimaan ongelmallisia tilanteita sekä muuttamaan toimintastrategiaansa. Jotta tällainen joustava toiminta sujuisi, täytyy formaalin, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon integroitua yhteen. (Tynjälä 2006, 106–107.) Bereiterin ja Scardamalian mukaan formaalia ja käytännöllistä tietoa voidaan integroida parhaiten ongelmanratkaisuprosesseissa. Formaali tietoo muuntuu asiantuntijan

käytännölliseksi tiedoksi eli taidoksi, kun hän käyttää sitä käytännöllisten ongelmien ratkaisuisissa hyödykseen ja informaaliksi hiljaiseksi tiedoksi, kun hän käyttää formaalia tietoa ongelmissa, jotka vaativat ymmärtämistä. (Bereiter & Scardamalia 1993, 66.)

Itsesäätelytieto ingeroituu teoriaan ja käytäntöön Tynjälän mukaan niin kutsuttujen välittävien välineiden kautta. Näitä välineitä tarvitaan, jotta teoriaa voi siirtää käytäntöön ja käytännön kokemuksia pystyy käsitteellistämään. Tällöin puhutaan juuri reflektiosta. Näitä välittäviä välineitä, eli reflektiivisiä toimintoja ovat esimerkiksi keskustelut mentoriopettajan kanssa tai pienryhmässä muiden opettajien kanssa, oman oppimispäiväkirjan pitäminen ja itsearviointi. On erityisen tärkeää reflektoida omia kokemuksia ja pohtia niiden merkitystä käsitteellistä tietoa käyttämällä. Näiden välineiden avulla itsesäätelytieto kehittyy koko ajan ja sitä on siten entistä joustavampaa käyttää ongelmatilanteiden ratkaisuisissa hyödyntäen teorialtetta käytännön ongelmissa ja muuntaen sitä epämuodolliseksi käyttötiedoksi. (Tynjälä 2006, 108–109.)

Aiemmin mainittiin jo asiantuntijuuden kehittämisen tärkeäksi kohdaksi vertaisryhmä (Kupila 2011, 310). Kupila yhdistää itsereflektion ja vertaisryhmän liittämällä tähän vertaisryhmän kokemusten ja ajatusten vaihtoon omaa työtä koskevan reflektion, jonka hän näkee keskeiseksi osaksi kasvattajan asiantuntijuutta (Kupila 2011, 309). Hän painottaa reflektiivistä vuorovaikutusta, millä hän tarkoittaa sitä, kuinka oman toiminnan reflektion tulisi tapahtua vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näin omaa työtä ja ajatuksia omasta työstä pääsee peilaamaan vertaisten tekemiin huomioihin. Toiset ammattilaiset toimivat ikään kuin peilinä omalle tekemiselle ja näin omat toimintamallit tulevat helpommin itselle näkyväksi ja siten oman toiminnan kehitettävyydet on helpompi huomata. (Kupila 2011, 309–310.)

Myös Ojasen mukaan reflektio on yksi opettajan kasvun päätekijöistä. Hänen mukaansa reflektion avulla opettaja pääsee irtautumaan arkirutiineista ja voi lähestyä siten kasvatustilanteita uudelleen uusista näkökulmista uusien ajattelumallien kera. Reflektio on myös osa toimintaa, jossa opettaja aktiivisesti arvioi tietoa ja omia uskomuksiaan ja toimii siten parhaaksi näkemällään tavalla eikä rutiininomaisesti ja auktoriteetin käskyn ohjaamana. (Ojanen 1996, 51.) Samoin Atjosen mukaan asiantuntijuuden perusta on laajassa yleissivistyksessä ja sen lisäksi työn perusteiden tarkastelussa - opettajan täytyy siis arvioida ja konstruoida eli reflektoida työtään ja sen perustuksia ja vaikutuksia. Hän toimii silloin tutkivan opettajan lailla. (Atjonen 2004, 21.) Ruohotien mukaan syvälinen itsereflektio ulottuu oman tekemisen ja ratkaisujen takana oleviin henkilökohtaisiin uskomuksiin ja oletuksiin, arvoihin ja ihmisen omaan identiteettiin. On tärkeää pohtia niin omia kuin toisten arvoja

ja oppia näkemään toisilta saatujen näkökulmien merkitys omalle oppimiselleen. (Ruohotie 2006, 119.)

Osana opettajuuteen kasvua reflektion tärkeän aseman näkevät myös Jay ja Johnson. Jayn ja Johnsonin reflektionäkemyksen mukaan reflektio alkaa opettajan omasta ajattelusta yksilöllisesti ja sen jälkeen sitä jatketaan toisista opettajista koostuvassa vertaisryhmässä keskustellen. Näin vertaisten kanssa saa uusia näkökulmia paljastamaan oman ajattelun muotoja, jotka ovat typistämässä omaa reflektiota. Reflektion kohteeksi opettaja valitsee jonkin opettajuutensa ulottuvuuksista. (Jay & Johnson 2002, 76.) Jayn ja Johnsonin mukaan reflektiossa voidaan erottaa tiettyjä vaiheita. He puhuvat kuvailevasta, vertaavasta ja kriittisestä reflektiosta. Kuvailevassa reflektiossa rajataan tarkasteltava ongelma opettajuuden joltain alueelta. Vertailevassa reflektiossa ongelmaan löytyy uusia näkökulmia. Tärkeimpänä Jay ja Johnson pitävät kuitenkin kriittistä reflektiota, jossa saavutetaan toiminnan uudelleen arviointi ja valitaan uusi tapa toimia. Kriittinen reflektio lisää syvällistä ymmärrystä asiasta. Reflektion tavoitteena onkin Jayn ja Johnsonin mielestä ennen kaikkea löytää uusia malleja kuinka opettaja voisi ja kuinka hänen pitäisi toimia toisella tavalla. Reflektio vie siis eteenpäin, ei vain kuvaile millainen asiantila on parhaillaan. (Jay & Johnson 2002, 79.)

Myös van Manen on hahmottanut opettajan reflektiota neljän vaiheen kautta. Hän jäsentää reflektiossa ennakoivan reflektion, interaktiivisen reflektion, erilaisen reflektion, jota hän nimittää huomaavaisuudeksi, sekä kokoavan reflektion. Ennakoivaa reflektiota opettaja käyttää suunnitellessaan opetustaan. Se mahdollistaa eri vaihtoehtojen pohtimisen, toiminnan vaiheiden ja kulun suunnittelemisen, antaa tilaisuuden pohtia suunnitellun toiminnan mahdollisia seuraamuksia ja lasten saamia kokemuksia, sekä auttaa tilanteiden ja ihmisten kohtaamiseen suunnitellusti ja ennakoidusti. Interaktiivista reflektiota opettaja tekee opetustilanteissa. Se tekee mahdolliseksi tilanteissa ilmenevistä ongelmista selviämisen ja auttaa välittömään päätöksentekoon. Erilainen reflektio, huomaavaisuus, on myös itse tilanteissa tapahtuvaa, mutta se on intuitiivisempaa, ei-tietoista reflektiota. Se on tahdikasta, huomaavaista toimintaa, jonka opettaja mahdollisesti pystyy reflektoimaan myöhemmin. Kokoava reflektio tapahtuu aina opetustilanteiden jälkeen. Se auttaa kokemusten ymmärtämisessä ja uusien syvällisempien näkökulmien löytämisessä. Kokoava reflektio on edellytys opettajan kehittymiselle. (van Manen 1991, 512–513.)

2.3.4 Opettajan hiljainen pedagoginen tietäminen

Aiemmin tässä tutkimuksessa tarkasteltiin hiljaista tietoa yleisesti asiantuntijuuden tärkeänä osatekijänä ja siitä hahmotettiin erikseen hiljainen tieto ja hiljainen tietäminen. Fenstermacherin mukaan opettajalla on myös niin hiljaista tietoa kuin hiljaista tietämistä. Opettajan hiljainen tieto on implisiittistä, ja siihen kätkeytyvät heidän uskomuksensa, arvonsa ja asenteensa, jotka he tiedostavat vain osittain. Tämän takia hiljaista tietoa on vaikea opettajan selittää sanallisesti. Opettajan hiljainen tietäminen ilmenee opettajan taitavassa toiminnassa luokkatilanteissa, hänen taidossaan toimia yllättävissä ja epävarmoissa tilanteissa niin, että oppilaan hämmennys tai muu epäselvyys ratkeaa ja opetus voi jatkua niin kuin oli tarkoitus. Fenstermacherin mukaan tätä hiljaista tietämistä on mahdollista jälkeinpäin pohtia ja perustella. (Fenstermacher 1994, 20, 40–45.)

Toom on tutkinut väitöstutkimuksessa luokanopettajien hiljaista tietämistä videoiden opetusta sekä haastattelemalla opettajia. Hän kutsuu tätä hiljaista tietämistä hiljaiseksi pedagogiseksi tietämiseksi. Opettajan hiljainen tietäminen on Toomin mukaan hyvin situationaalista eli tilanteisiin sidottua. Samalla se on jotain opettajan asiantuntijuuden ytimeen kuuluvaa. Opettajan hiljaiseen tietämiseen perustuva toiminta erilaisissa pedagogisissa tilanteissa koostuu tilanteen luonteen ymmärtämisestä, tilanteen merkityksen ymmärtämisestä, tilanteen tärkeyden tunnistamisesta ja välittömään tietämiseen siitä, mitä pitää tehdä ja miksi, sekä kyvystä toimia tuon tietämisen mukaan. (Toom 2008, 164–165.)

Toomin mukaan hiljainen pedagoginen tietäminen on opettajan näkökulmasta juuri opetustaitoihin ja luokkahallintaan kytkeytyvää vahvaa osaamista, professionaalista taitavuutta. Tärkeää on silti muistaa, että kyse ei ole vain teknisestä taitavuudesta, vaan taitavuus syntyy yhteydessä opettajan koko persoonaan, mikä tulee erityisesti esille työn eettisessä ulottuvuudessa. Opettajan tuleekin päämäärätietoisien reflektion avulla opetella tuntemaan tietoisesti itseään sekä omaa professionaalista toimintaansa, jotta hiljainen pedagoginen tietäminen voi karttua ja asiantuntijuus kehittyä. (Toom 2008, 181.)

2.3.5 Opettajan ammattietiikka asiantuntija-ammatin tekijänä

Asiantuntija-ammatteihin voidaan katsoa olennaisena osana kuuluvan eettisen tietoisuuden omasta toiminnasta. Muun muassa juuri opettajan ammatin asiantuntija-asemaa tutkinut Aloni nostaa

ammattietiikan hyvin keskeiseksi tekijäksi opettajan ammatissa. (Aloni 2002, 177.) Opettajaa koskee vahva sioutuminen arvoihin ja eettiseen toimintaan. Erityisen eettisesti vaativan opettajan ammatista tekee se, että ollaan tekemisissä juuri lasten ja nuorten kanssa, jotka ovat vaikutuksille herkkiä (Aloni 2002, 178; Atjonen 2004, 154; Niemi 1998, 64). Oppilas tulee seuraamaan koko koulunsa ajan opettajiensa tapaa käydä sosiaalista vuorovaikutusta, mikä ei voi olla vaikuttamatta hänen kasvuunsa (Atjonen 2004, 154). Eettisyys onkin siten ennen kaikkea vastuuta. Opettajalla on vastuu ohjata lasta ja nuorta hyvään ja oikeaan. Opettajan vastuu koskee myös opetuksen sisältöä. Opettajalla on vastuu siitä, millainen kulttuurinen käsitys oppilaille muodostuu maailmasta. (Aloni 2002, 177–179; Niemi 1998, 65.)

Ammattieettinen toiminta opetustyössä edellyttää Niemen mukaan jatkuvaa arviointia siitä, mikä yhteiskunnallisessa tilanteessa on kulloinkin opettajan tehtävä ja velvollisuus (Niemi 2006, 80). Värin mukaan ammattieettiseen toimintaan eivät riitä pelkät luonteenhyveet ja yksilölliset ominaisuudet, vaan opettajan on ymmärrettävä olevansa myös yhteiskunnallisen koulutuspolitiikan tuotosta. Eettisyys perustuu hyve- ja velvollisuuseetiikkaan. Olennainen osa opettajan eettistä toimintaa on myös se, että opettaja toimii vahvan asiantuntijatietopohjansa perusteella. (Värri 2002, 60-63.) Niemi (2006, 92) on samoilla linjoilla: opettajan etiikka on hänen mukaansa sitä, että ammatissa oleva vastuu perustuu sekä vahvaan tietopohjaan ja ammattitaitoon mutta samalla myös työn arvo- ja normipohjaan. Ammattitaidon ja tietopohjan päivittämiseksi jatkuva täydennyskouluttautuminen on hyvin tärkeää. Myös Pursiainen luonnehtii ammattietiikan olevan vuorovaikutusta asiantuntemuksen, tiedon ja eettisen vastuun välillä (Pursiainen 2002, 41, 53). Asiantuntijuus velvoittaa opettajan tietämään ja tiedostamaan millaisia ratkaisuja tekee ja millaisia vaikutuksia niillä on (Atjonen 2004, 159).

Niemen mukaan opettajan ammattietiikka voidaan nähdä sitoutumiseetiikan kautta. Sitoutumista voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta, palvelutehtävän ja sivistystehtävän näkökulmasta. Ensinnäkin opettaja on sitoutunut eettiseen toimintaan, koska hänen ammatinsa on erityinen yhteiskunnallinen palvelutehtävä. Ammattin tarkoitus on siis tuoda hyvää yhteiskunnalle ja palvella sen jäseniä. Opettaja on toimitaan sitoutunut lainsäädäntöön, opetussuunnitelmiin ja muihin opettajan työtä koskeviin ohjeistoihin. Toiseksi, opettaja on sitoutunut kasvatustehtävään, joka on aina eettistä toimintaa, koska kasvatusta toimii aina arvojen pohjalta. Suomalaiseen kasvatuskäsitykseen kuuluu Niemen mukaan sivistyskäsitys, jossa oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun kuuluu myös eettisen tietoisuuden kasvaminen. Opettajan kasvatustyössä olennainen tekijä on moraalinen kasvatusta sekä yksilön että yhteisön tasolla. (Niemi 2006, 83.)

Launonen (2000, 38) on pyrkinyt määrittelemään eettistä kasvatusta ja tullut tulokseen kahdesta eettisen kasvatuksen tarkoituksesta. Eettinen kasvatusta on tietoisesti tavoiteltua vaikuttamista, joka tähtää siihen, että oppilas omaksuu yhteiskunnassa hyväksytyt tavat, arvot ja normit sekä siihen, että opettaja onnistuu edistämään oppilaassa moraaliongelmiin tiedostamista ja niiden ratkaisua. Toisekseen eettinen kasvatusta on oppilaan tukemista kasvuprosessissa, jonka seurauksena hän pystyy itsenäisesti tiedostamaan hyvän elämän perustekijät ja sitoutumaan niiden toteuttamiseen omassa elämässään ja yhteiskunnassa.

2.3.6 Opettajuus ja sen muutokset

Suomessa opettajan kohdalla puhutaan opettajuudesta, joka on sinänsä mielenkiintoinen käsite, koska sille ei löydy vastinetta muista kielistä kansainvälisessä keskustelussa. Se onkin siten kansallisessa keskustelussa muotoutunut ilmaisu. (Kari & Heikkinen 2001, 44; Luukkainen 2005, 20.) Kansainvälisesti käsite professio, jolla viitataan asiantuntija-ammatteihin, rinnastetaan opettajuuteen (Luukkainen 2005, 20), joten täten asiantuntijuus ja opettajuus ovat hyvin lähellä toisiaan. Opettajuuden käsite sisältää Karin ja Heikkisen (2001, 44) näkemyksen mukaan ajatuksen opettajaksi kasvamisesta ja kehittymisestä ennemmin kuin valmistumisesta ammattiin pelkällä tutkinnon suorittamisella. Tämä ajatus paljastuu, kun vertaa opettajuuden käsitettä muihin ammattieihin. Suomessa ei puhuta esimerkiksi ”kauppiudesta” tai ”atk-tukihenkilöydestä”. Sen sijaan samanlainen ilmaisu löytyy käsitteistä ”äitiys”, ”isyys” ja ”ihmisyys”. Opettajuus käsitteenä viittaa siis siihen, että opettajaksi tuleminen vaatii kasvua ja se on omanlaisensa olemisen ja ajattelemisen tapa, ei pelkkä tekninen ammattitaito. Tämän lisäksi käsitteen voidaan katsoa viittavaan opettajana olemisen sosiaaliseen rakentumiseen. Opettajuus kietoutuu tiiviisti yhteisön arvoihin ja merkityksiin ja sille on olemassa paljon ääneen lausumattomia sosiaalisia normeja, joiden perusteella opettajuus tunnustetaan. Samanlainen sosiaalisesti määrittynyt olemisen, ajattelemisen ja toimimisen tapa hahmottuu kielellisesti vastaavia käsitteitä käyttävissä ammattitehtävissä kuten ”johtajuus”, ”yrittäjäisyys” ja ”pappeus”, joissa myös edellytetään tiettyjen sosiaalisten normien täyttämistä. (Kari & Heikkinen 2001, 44–45.)

Saman kaksisuuntaisuuden opettajuuden käsitteessä hahmottaa Luukkainen (2005, 18). Opettajuus muodostuu sekä yhteiskunnan edellytyksistä opettajuudelle sekä yksilön suuntautumisesta ja kasvusta opettajan tehtävään. Luukkaisen mukaan opettajuus voidaan muotoilla tiiviisti käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Siten opettajuus onkin myös muuttuvaa, koska opettajuus

muuttuu aina yhteiskunnan ja sen opettajuudelle asettamien odotusten muuttuessa. Tämä luo paineet myös opettajan itsensä kasvuun omassa opettajuudessaan. (Luukkainen 2005, 18–19.)

Niin Tynjälän kuin Luukkaisen mukaan perinteinen käsitys opettajuudesta on muuttunut viimeisen parin vuosikymmenen aikana. Suurin muutoksen aikaansaava tekijä on oppimiskäsityksen muutos, jonka tähden opettajaa ei enää pidetä kaiken tarpeellisen tiedon hallitsijana ja siirtäjänä. Oppilaskaan ei siis ole enää vain tiedon vastaanottaja, vaan oppiminen on aktiivista kognitiivista ja sosiaalista toimintaa, jossa oppilas itse on oman tietonsa konstruoija. Opettaja kyllä edelleen jakaa tietoa, mutta hänen tärkein tehtävänsä on kyetä tiedon jakamisen lisäksi tukemaan oppilaan oppimisprosessia eli tiedon konstruoimista. Puhutaan oppimisen ohjaamisen taidoista. Opettajan onkin siis kyettävä ymmärtämään miten oppimisprosessi tapahtuu ja millainen ymmärrys oppilailla on opetettavista asioista ennen opetusta. (Tynjälä 2006, 112; Luukkainen 2005, 21, 23.) Samoilla linjoilla ovat Kari ja Heikkinen (2001, 45). Opettaja ei heidän mukaansa ole enää yhtenäiskulttuuria ylläpitävä arvojen ja tiedon uusintaja, vaan hän toimii moniarvoisessa yhteiskunnassa keskustelijana ja uudistajana.

Tiedon määrä on myös lisääntynyt valtavasti. Sen tähden opettajalta edellytetään myös kykyä opettaa oppilaita selviämään jatkuvan tiedon lisääntymisen ja muuttumisen maailmassa. Opettajan tulee kasvattaa elinikäisiä oppijoita, jotka oppivat refleктоimaan omaa osaamistaan ja toimintaansa. Opettajan oma reflektiotaito on siis ensisijaisen tärkeää. Myös hyvät ihmissuhdetaidot ovat tärkeitä, sillä opettajan työ on jatkuvaa vuorovaikutusta, ei vain tiedon siirtoa eli opettajan omaa esitystä. (Tynjälä 2006, 112–113.)

Uusi oppimiskäsitys on johtanut myös erilaiseen ymmärrykseen opetussuunnitelmasta. Aiemmin opettajuus oli vahvasti valmiiksi annetun, tarkan opetussuunnitelman toteuttamista. Opettaja toimi yksin itseellisenä asiantuntijana, jonka taidoista kertoi hänen kykynsä toteuttaa opetussuunnitelmaa hyvin. Nykyisin opetussuunnitelman perusteet on väljempi laaja kokonaisuus, joka antaa ainoastaan lähtökohdat. Koulu- ja kuntatasolla on luotava tarkemmat tavoitteet koulun opetukselle ja opettajan omalle opetukselle. Opettajasta on siis tullut yhä vahvemmassa määrin kollegiaalinen opetuksen suunnittelija, toteuttaja ja arvioija. Asiantuntijuus on siis yhä enemmän kollektiivista. (Tynjälä 2006, 113; Luukkainen 2005, 23.)

Euroopan unionin komission vuonna 2004–2005 opettajan työlle asettamissa tavoitteissa mainitaan opettajalta tarvittavan erityisen vahvaa osaamista tiedon ja teknologian alueella, työssä ihmisten

kanssa sekä työn yhteiskunnallisten ulottuvuuksien ymmärtämisessä. Opettajiin kohdistuvat odotuksen ovat siis hyvin laajoja koskien niin opetuksen laadukasta sisältöä ja menetelmiä, lapsen kohtaamista sekä yhteiskunnallista kehittymistä. (Niemi 2006, 81–82.)

Myös Jokisen ja Sarjan, sekä Luukkaisen mukaan opettajuus on kokenut merkittäviä muutoksia 1990-luvulta eteenpäin informaatioyhteiskunnan tuleminen myötä (Jokinen & Sarja 2006, 186; Luukkainen 2005, 21). Opettajuus on nyt huomattavasti laaja-alaisempaa - opettajuus ulottuu luokkahuoneen ulkopuolelle eri asiantuntijoiden kohtaamiseen. Opettajalta vaaditaan vahvaa persoonaa ja itsetuntoa, jotta hän voisi tukea oppilaan kasvua kokonaisvaltaisesti. Opettajuus ei ole enää opetettavien sisältöjen asiantuntemusta, vaan oppimaan ohjaamista. Työrauhan ja turvallisuuden takaaminen ovat osa opettajuutta ja yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat entistä tärkeämpiä. Opettajan työssä korostuu entistä enemmän myös ajankohtaisten asioiden tuominen opetukseen niin oppilaan henkilökohtaisella tasolla kuin globaalistikin. Uutta opettajuutta parhaiten kuvaaviksi käsitteiksi mainitaan yhteisöllisyys, kollegiaalisuus, laaja-alaisuus, avoimuus ja elinikäinen oppiminen. (Jokinen & Sarja 2006, 186; Luukkainen 2005, 21–22, 26.)

Opettajuuden laaja-alaisuutta luonnehtii osuvasti Välijärvi kuvaten opettajan työn ”jatkuvaaksi älylliseksi, sosiaaliseksi ja emotionaaliseksi vuorovaikutukseksi oppilaiden, omien kollegoiden, vanhempien ja kasvavassa määrin myös muun yhteiskunnan kanssa” (Välijärvi 2006, 21). Hän katsoo, että ennenkaikkea laajenevaan mahdollisuuteen järjestää oppimisympäristö on vaikuttanut tietojärjestelmissä ja -välineissä tapahtunut kehitys. Myös Luukkaisen mukaan opettajan työssä korostuvat entistä enemmän luokkahuoneesta verkostoihin siirtyvät oppimisprosessit, jotka ovat projektiluontoisia ja joihin liittyy paljon sähköisten viestimien käyttöä (Luukkainen 2005, 24). Opettajat toimivat yhä enemmän erilaisten oppimisympäristöjen rakentajina, erilaisina virittäjinä ja koulun uudistajina.

Välijärvi puhuu myös avoimuudesta (2006, 21), joka tarkoittaa hänen mukaansa opettajalta yhä kasvavassa määrin edellytettävää kykyä kohdata tietoa, jota tulee niin oppilaan, perheen kuin koko koulun toimintaympäristön muutoksesta. Opettajalta edellytetään kykyä jatkuvaan oman toiminnan arviointiin ja kehittämiseen, jotta hän voisi tukea oppilaiden kehitystä aina optimaalisesti elinolosuhteiden muuttuessa. Samaa painottaa Luukkainen (2005, 25), jonka mukaan opettajan uusi asiantuntijuus vaatii kykyä analysoida ja arvioida omaa työtään ja kehittää sitä arvoinnin pohjalta. Uudet tilanteet vaativat joustavuutta, riskinottoa, innovatiivisuutta ja luovuutta.

Niin Välijärvi kuin Luukkainenkaan eivät unohda kollegiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä - opettajan professio ja siten asiantuntijuus tulevat heidän mukaansa tulevaisuudessa näkyviin ennen kaikkea koulun yhteisötasolla (Välijärvi 2006, 24–25; Luukkainen 2005, 25). Eri opettajat käyttävät eri asiantuntijuuden alueita tuoden ne osaksi koulun kehittämistä ja päätöksentekoa. Tulevaisuuden opettajuudessa tärkeää on kyky toimia osana kehittyvää yhteisöä aktiivisesti vaikuttaen yhteiseen päätöksentekoon. Yhteisöllisyys edellyttää, että myös uuden opettajan tiedot ja näkemykset otetaan osaksi opettamisen kulttuuria opettajayhteisöä luodessa. (Välijärvi 2006, 24–25; Luukkainen 2005, 25.)

Erityisesti uudet opettajat ovat Jokisen ja Sarjan mukaan erikoisessa tilanteessa uuden opettajuuden kanssa - heiltä vaaditaan taitoa ja kykyä tehdä sellaista, mitä ei voi saavuttaa muuten kuin tekemällä kaikkea työhön kuuluvaa, mitä he eivät voi vielä alussa täysin osata. Näistä annetaan esimerkkeinä oppilaat, opetussuunnitelma, kouluyhteisö ja paikallaiset toimintatavat. (Jokinen & Sarja 2006, 187.) Myös Tynjälä näkee uusien opettajien aseman haasteellisenä. Opetustyön kulttuurilla - sillä kuinka kollektiivinen, yhdessä tekemiseen ja yhdessä kehittämiseen pyrkivä se on - tai toisaalta yksin pärjäämiseen ja tekemiseen perustuva se on - on merkittävä vaikutus yksittäisen opettajan työkuvan muodostumiseen. Vaikka samalla jokainen opettaja itse on luomassa opetuskulttuuria, ovat eri opettajien mahdollisuudet vaikuttaa siihen erilaiset, esimerkiksi uusi opettaja on tässä suhteessa aivan eri asemassa kuin työyhteisössä pitkään olleet vanhemmat, kokeneemmat opettajat. Uudelle opettajalle voikin olla hämmentävää, kun hän kollegiaalisesta yhteistyöhön tähtäävästä opettajankoulutuksesta siirtyy töihin kouluun, jossa toimitaankin hyvin yksin tekemisen työkuultuurin pohjalta. Opettajalle jää kaksi vaihtoehtoa - joko mukautua vallitsevaan toimintamalliin tai ryhtyä muuttamaan sitä. Arvatenkin jälkimmäinen on paljon haastavampaa, vaikka se saattaisi tuottaa lopulta hyviä hedelmiä kehittäen opetuskulttuuria modernimpaan suuntaan, jossa toisilta oppien kehitetään koko ajan uutta. (Tynjälä 2006, 115.) Oman opettajuuden ja siten asiantuntijuuden kehittäminen ei siis ole mikään helppo ja nopea tehtävä. Onkin siten mielenkiintoista tässä tutkimuksessa nähdä, miten alalla jo hetken työskennelleet luokanopettajat hahmottavat omaa asiantuntijuuttaan.

2.3.7 Opettajan urakehitys

Aiemmin tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden yleistä kehittymistä kuvaavassa luvussa esitettiin Dreyfusien teoria asiantuntijuuden kehittymisestä. Myös opettajan ammattia on tutkittu vaiheesta toiseen siirtymisenä urakehityksen näkökulmasta. Uralla katsotaan olevan laadullisesti erilaisia

vaiheita ammatillisen pätevyyden kehittyessä. Tällaisia erilaisia vaiheita voidaan katsoa olevan seuraavat: 1. uralle hakeutumisen ja peruskouluttautumisen vaihe, 2. ensimmäisten työvuosien vaihe (ensimmäiset kolme työvuotta), 3. vakiintumisen vaihe (työvuodet neljästä kuuteen), 4. kokeilujen ja uuden etsimisen vaihe (työvuodet 7–18), 5. seestymisen tai vanhoissa tutuissa rutiineissa pysymisen vaihe (työvuodet 19–30), ja 6. irrottautumisen vaihe (työvuodet 31–40). (Huberman 1992, 122.) Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavimpia ovat vaiheet kaksi, kolme ja neljä.

Ensimmäisten työvuosien vaihe on niin sanotusti hengissä säilymistä ja oman opettajuuden löytämistä. Usein vaihe on raskas, ja tässä vaiheessa tapahtuvat mahdolliset uranvaihdokset. Työelämään siirtyminen on edelleen jonkinasteinen shokki, mikä kieli siitä, että peruskoulutuksen nojalla opettaja ei vielä ole valmis. Paljon pätevyydestä, tiedosta ja taidosta hankitaan vasta työelämässä. Samalla ensimmäisiä työvuosia kuvaa kuitenkin myös löytämisen riemu, joka syntyy kun on viimein ”omat oppilaat” sekä saa olla kollega eikä vain harjoittelija muiden opettajien keskuudessa. Seuraava vaihe, vakiintumisen vaihe, tarkoittaa opettajalle päätöstä sitoutua ammattiin. Tässä vaiheessa halutaan kuulua vahvasti omaan ammatilliseen yhteisöön ja koetaan voimakasta tyytyväisyyttä opetuksen hallinnasta. Hallinnantunteen myötä opettajalla on mahdollisuus tarkastella omaa työtään. Tämän seurauksena opettaja voi tehdä joko ratkaisun panostaa elämässään muihin alueisiin, kuten perheeseen ja harrastuksiin, kun ammatin hoitaminen jo sujuu, tai hän voi hakea työhönsä uusia suuntia ja kehittää itseään eteenpäin, ja siirtyä näin kokeilujen ja uuden etsimisen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihtoehto pitää ammattia vain elantona ja elämänsisältö löytyy ammatin ulkopuolelta. Jälkimmäinen vaihtoehto sukeltaa syvemmälle opettajan uraan. Yleensä opettajat, jotka haluavat kehittää omaa työtään, ovat tyytyväisempiä omaan ammattiinsa kuin ammattiin elantona suhtautuvat opettajat. Vain elantona ammattiin suhtautuvat harkitsevat vielä myöhemminkin helpommin ammatin vaihtoa. (Huberman 1992, 123–139.)

Tarkkoja työvuosia vaiheteoriassa ei voida pitää täsmällisen sitovina - vaihtelevuutta on varmasti etenkin monia työvuosia sisältävissä työvaiheissa. Tutkittavat tässä tutkimuksessa ovat kahdesta viiteen vuotta luokanopettajan työtä tehneitä, joten he sijoittuvat ensimmäisten työvuosien vaiheen ja vakiintumisen vaiheen välimaastoon. Se kummassa vaiheessa opettaja on, riippuu tietysti opettajan työvuosista sekä opettajasta itsestään, esimerkiksi hänen iästään ja koulutus- ja työhistoriastaan ennen luokanopettajaksi valmistumista. Urakehityksen vaiheteorian perusteella voidaan kuitenkin katsoa, että tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat sisäistäneet jo suhteellisen

varman peruspätevyyden työhönsä ja siten oman työn tarkastelu on mahdollista. Tässä tutkimuksessa tuota työtä tarkastellaan oman asiantuntijuuden näkökulmasta.

2.4 Oma asiantuntijäkäsitys osana minäkäsitystä

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää luokanopettajien käsitystä itsestään oman alansa asiantuntijana. Käsitys itsestä jonakin johtaa psykologisen käsitteen minäkäsitys juurille. Minäkäsityksellä viitataan ihmisen käsitykseen itsestään - siihen, millainen hän on erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä (Vilkko-Riihelä & Laine 2007, 27). Minäkäsityseen vaikuttavat ihmisen jatkuvan lähielinympäristön ihmiset ja heiltä saatu palaute, mutta myös koko ympäröivä kulttuuri ja sen tapa hahmottaa ihmisyyttä. Kulttuurista vaikutusta voidaan nähdä esimerkiksi siinä, painottaako ihminen hänen yksilöllisiä, erilaistavia teijöitä minäkäsityksessään, vaiko yhteisöllisiä, yhteenkuuluvuutta tukevia tekijöitä. (Ahokas, Ferchen, Hankonen, Lautso & Pyysiäinen 2008, 43–44.)

Minäkäsitys ja identiteetti voidaan nähdä toistensa lähikäsitteinä, joilla viitataan samansuuntaisiin asioihin, mutta joiden välillä on kuitenkin eroa. Identiteetissä voidaan nähdä sekä persoonallinen että sosiaalinen puoli ja nämä molemmat puolet kuvaavat keskeisesti ihmisen minuutta, hänen ominpia piirteitään. Laajasti ymmärtäen sosiaalinen identiteetti tarkoittaa sitä puolta, jossa yksilö vertailun kautta liittyy itsensä muiden samanlaisten joukkoon ja korostaa siten samanlaisuutta muiden kanssa. Persoonallisesta identiteetistä puhuttaessa viitataan ihmisen henkilökohtaisissa vuorovaikutuskokemuksissa aina varhaislapsuudesta saakka muodostuneeseen kokemukseen omasta jatkuvuudesta samana ihmisenä mutta kuitenkin muista erilaisena ja ainutlaatuisena persoonana. (Lahikainen 2010, 97.)

Minäkäsityksellä viitataan taas useimmiten kognitiivisesti painottuneeseen identiteetin osaan (Lahikainen 2010, 97). Ihminen siis luo tietoisesti käsitystä itsestään - siitä kuka ja millainen on, ihan niin kuin hän luo käsitteitä kaikesta muustakin maailman todellisuudesta (Pervin 2003, 275). Juuri sosiaalisen identiteetin juuret ovat kognitiivisessa sosiaalipsykologiassa ja siten on ymmärrettävää, kuten aiemmin todettiin, että ympäristön palaute vaikuttaa yksilön minäkäsitykseen. Hän tekee tietoista vertailua itsestään muihin muodostaakseen käsityksen itsestään. (Ahokas ym. 2008, 42–44; Lahikainen 2010, 97.)

Tutkimusten mukaan ihmisellä on pyrkimys eheään kuvaan itsestä ja siksi myös jatkuvuuteen minäkäsityksessä. Minäkäsitys siten ohjaa sitä, kuinka ihminen tulkitsee saamaansa palautetta. Ihminen aktiivisesti ohittaa tietoa, joka on ristiriidassa hänen minäkäsityksensä kanssa ja kiinnittää huomiota tietoon, joka sopii yhteen sen kanssa. (Korpinen 1990, 13; Pervin 2003, 275.) Täten voidaan kysyä, kertooko minäkäsitys todella siitä, millainen ihminen on. Tosiasia onkin, että minäkäsitys voi erota siitä käsityksestä, mikä muilla ihmisillä on yksilöstä. Minäkäsityksen merkitys kytkeytyykin vahvasti itsetuntoon ja siten sillä on merkitystä eniten ihmiselle itselleen, sillä itsetunto vaikuttaa jälleen ihmisen toimintaan ja ajatukseen omasta pystyvyydestä, ja siitä kuinka hyvä ja arvostettu hän on. Tärkeää onkin, että minäkäsitys on positiivisesti vahva - ihminen kokee olevansa riittävästi sitä, mitä toivoo olevansa. Tämä lisää itsetuntoa ja siten luottamusta itseensä ja näkyy ihmisen toiminnassa usein parempana suoriutumisena. (Ahokas ym. 2008, 44; Korpinen 1990, 15.)

Minäkäsitys voidaan hahmottaa hierarkkisena järjestelmänä, jossa minäkäsitys koostuu useista eri tilanteisiin liittyvistä minäkäsityksistä. Ihmisellä on esimerkiksi perheeseen liittyvä minäkäsitys, ammattiin liittyvä minäkäsitys ja sosiaalisuuteen liittyvä minäkäsitys. Voidaan puhua minäkäsitysten perheestä. Minäkäsityksessä voidaan nähdä myös mahdollisen minän käsite sekä normatiivisen minän käsite. Mahdollinen minä tuo ihmisen minäkäsitykseen halun kehittyä ja kehittää itseään tiettyyn suuntaan. Normatiivinen on yksilön minäkäsityksessä se puoli, millainen käsitys hänellä on siitä, millainen ympäristö hänen olettaa olevan. (Pervin 2003, 276; Vilkkio-Riihelä & Laine 2007, 28.) Opettajakin joutuu rakentamaan suhteen opettajia koskeviin normiodotuksiin. Hän tietää, että hänen täytyy tulla tarpeeksi samanlaiseksi ollakseen osa opettajien joukkoa, mutta samalla hänen täytyy luoda yksilöllinen käsitys itsestään sopivasti erilaisena kuin muut. (Kari & Heikkinen 2001, 46.)

Korpinen mukaan ihminen pyrkii minäkäsityksen muodostuksessa kuitenkin realistiseen käsitykseen omista kyvyistään ja olemuksestaan. Vain tämä mahdollistaa realististen tavoitteiden asettamisen eli suuntaamisen kohti ”mahdollista minää” eli Korpinen käyttämää, samaa tarkoittavaa käsitettä ”ihanneminää”. Onnistumiset asetetuissa tavoitteissa vahvistavat itseluottamusta ja kokemusta pätevyydestä ja näin synnyttävät myönteistä minäkäsitystä. Tämä ohjaa yksilöä yhä laajentamaan mahdollisen minän käsitettä ja tekemään uusia tavoitteita. (Korpinen 1990, 15.)

Burns on määrittänyt minäkäsityksen merkitystä opettajalle. Minäkäsitys on tärkeä ensinnäkin siksi, että se säilyttää opettajan sisäisen vahvuuden. Se määrittää myös sitä, kuinka opettajan tulkitsee

kokemuksiaan. Lisäksi se ohjaa odotuksia siitä, mitä opettaja ajattelee voivan tapahtua eri tilanteissa. Opettajan minäkäsitys näkyykin Burnsian mukaan opettajan toiminnassa. Jos minäkäsitys on heikko ja kokemus itsestä siten epäpätevä, käyttää opettaja enemmän perinteisiä opettajajohtoisia opetusmenetelmiä. Opettaja, jonka minäkäsitys on vahva ja myönteinen, uskaltaa painottaa vuorovaikutteista opetusta ja antaa tilaa oppilaiden luovalle ajattelulle. Usein näillä opettajilla on myös parempi itsetunto eli itsearvostus ja heillä on positiivinen vaikutus oppilaiden minäkäsitykseen ja oppimissuorituksiin. (Burns 1982, 251–255.)

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään työuransa suhteellisen alkuvaiheessa olevien luokanopettajien itseään koskevaa asiantuntijakäsitystä. Tämän asiantuntijakäsityksen voidaan katsoa olevan yksi tapa hahmottaa opettajan ammatillista minäkäsitystä. Käsityksen itsestä asiantuntijana voidaan katsoa vertautuvan pätevyyden kokemiseen työssä, joten positiivinen asiantuntijakäsitys, eli käsitys itsestä asiantuntijana, on osa opettajan positiivista minäkäsitystä. Edellä kerrotun myönteisen minäkäsityksen merkityksen perusteella on siis hyvin merkittävää, mikäli tutkimukseen osallistujat pystyvät näkemään itsensä asiantuntijana ja omassa asiantuntijuudessaan vahvoja puolia.

Yrjönsuuren mukaan ammatillinen minäkäsitys alkaa muotoutua silloin, kun yksilö päättää hakeutua opettajan ammattiin. Ammatillisen minäkäsityksen muotoutuminen alkaa yksilön muun minäkäsityksen pohjalta ja kehittyessään monipuolistaa minäkäsitystä. Vahvimmillaan ammatillisen minäkäsityksen muotoutuminen on opettajankoulutuksen aikana. Kuitenkin siinä tapahtuu hyvin voimakkaitakin muutoksia vielä ensimmäisinä työvuosina, joiden jälkeen muokkautuminen on rauhallisempaa. (Yrjönsuuri 1990, 15.) Tähän perustuen on syytäkin tässä tutkimuksessa olla kiinnostunut siitä, kokevatko tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat, että heidän käsityksensä itsestä opettaja-asiantuntijana on muuttunut ensimmäisten työvuosien myötä siitä, kun he valmistuivat opettajankoulutuksesta.

3 SUOMALAISTEN OPETTAJIEN PEDAGOGINEN ASiantuntijuus Tulevaisuudessa

Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu sekä Opetushallitus tekivät muutama vuosi sitten yhteistyössä laajan tutkimuksen opettajien pedagogisesta asiantuntijuudesta nyt ja tulevaisuuden Suomessa. Tutkimusaineisto koostui sekä kyselyistä että haastatteluista. (Jokinen ym. 2013, 11.) Kyselyyn vastasi yhteensä 1938 opettajaa. Osallistujat olivat sekä yleissivistävän koulutuksen opettajia, peruskoulusta ja lukiosta, että ammatillisen koulun opettajia. Lisäksi oli myös niin sanottuja muita opettajia, jotka olivat esimerkiksi opettajankouluttajia, asiantuntijoita, tutkijoita, erityisopettajia, opetushallintotehtävistä ja koulutusorganisaation johdon tehtävistä vastaavia. (Jokinen ym. 2013, 15.) Vastaajista yli puolella (56,5 %) oli yli 16 vuoden työkokemus, joten vastaajat olivat siten suurelta osin kokeneita opettajia. (Jokinen ym. 2013, 20.)

Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa motiiveja lähteä opiskelemaan opettajaksi. Nämä syyt antavat kuvan siitä, millaisena opettajan ammatti nähtiin koulutukseen hakeutuessa. Kiinnostus tiettyä oppiainetta kohtaan sekä halu työskennellä lasten ja nuorten parissa olivat suurimmat syyt hakeutua opettajaksi. Opettajan ammattia pidettiin ennenkaikkea ihmissuhdeammattina, jossa keskeiseksi nousee toiseen ihmiseen vaikuttaminen kasvattamisen ja opettamisen kautta. (Jokinen ym. 2013, 24.) Hakeutuessaan koulutukseen opettajat olivat nähneet opettajan ammatin monipuolisena, itsenäisenä ja haastavana työnä. Työn vapaus, joustavuus, itsenäisyys ja vaihtelevuus olivat alassa houkuttavia tekijöitä. Myös nuorten ja lasten kanssa toimimiseen liittyvä vastuullisuus ammatissa oli koettu kiinnostavana. Juuri kasvatuksesta ja opetuksesta oli noussut ammatin näkeminen merkittävänä. Työn sosiaalisuus oli myös opettajan ammatin puoleensa vetävä piirre, erityisesti vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa oli ollut alalle hakeutumisessa tärkeä asia. (Jokinen ym. 2013, 25.)

Tutkimuksessa selvitettiin myös syitä, miksi opettajat olivat siirtyneet muihin tehtäviin. Suurimmat syyt olivat halu kehittää itseään, edetä urallaan sekä joskus yksinkertaisesti vaihtelunhalu. Osa muihin tehtäviin siirtyneistä oli kuitenkin kokenut työn stressaavana joko oppilaiden tai työyhteisön takia, ja olivat siten lähteneet etsimään vähemmän stressaavaa ammattia. (Jokinen ym. 2013, 37.) Muihin tehtäviin siirtymistä harkinneiden keskuudessa väsymiseen liittyviä syitä tuli ilmi juuri yleissivistävän koulutuksen opettajien keskuudessa. Työnkuvan koettiin muuttuneen ja vaatimusten lisääntyneen. Työ koettiin kuormittavaksi ja erityisesti työ vanhempien kanssa hankalaksi. Myös oppilaat aiheuttivat aiempaa enemmän häiriöitä. Osa koki kasvavan työmäärän ristiriitaiseksi palkkauksen ja opettajan työn yleisen arvostuksen kanssa. (Jokinen ym. 2013, 40.)

Tutkimukseen osallistuvilta tiedusteltiin, mikä ehkäisisi alalta pois hakeutumista. Yleissivistävän koulutuksen opettajat korostivat eritoten työyhteisön henkilösuhteiden ja ilmapiirin merkitystä työssä pysymisen kannalta. (Jokinen ym. 2013, 44.) Erityisesti näitä korostivat työnsä alkuvaiheessa (0–5 vuotta työelämässä) olevat opettajat verrattuna kokeneempiin kollegoihinsa. Kokeneemmat kollegat näkivät opettajan statuksen tärkeämpänä seikkana. (Jokinen ym. 2013, 45.) Työyhteisön kokeminen tärkeänä ammatissa viihtymisen kannalta sopii hyvin yhteen aiemmin viitatus asiantuntijuuden kehittymisen mallin kanssa siinä, kuinka asiantuntijuus tarvitsee kehittyäkseen yhteisöä, joka on avoin kehitykselle ja on siten oppiva asiantuntijayhteisö (Hakkarainen ym. 2004, 81; Bereiter & Scardamalia 1993, 178; Kupila 2011, 310). Työnsä alkuvaiheessa olevien opettajien työyhteisön ilmapiirin korostaminen heijastaa hyvin Tynjälän huomiota aloittelevien opettajien erilaisesta asemasta työyhteisössä riippuen siitä, onko työyhteisö valmis ottamaan uusia tuoreimman tutkimuksen siivittämiä innovaatioita vastaan uudelta opettajalta (Tynjälä 2006, 115).

Asiantuntijuuden kehittymisen eri vaiheiden voidaan nähdä heijastuvan Jokisen ja muiden tutkimuksessa myös tiedusteltaessa osallistujilta työhön perehdytyksen tärkeimpiä sisältöjä. Alkuvaiheen (0–5 vuotta työelämässä) opettajat pitivät tärkeimpinä sisältöinä työhön perehdytyksessä tutustumista oppilaitokseen, sen henkilökuntaan ja toimintakulttuuriin. Kokeneemmat opettajat painottivat oppilaitoksen ulkopuolelle tehtävään yhteistyöhön perehtymistä sekä oppilaitoksen hallintoympäristöön tutustumista tärkeäimpinä kuin kokemattomammat opettajat. (Jokinen ym. 2013, 52.) Tässä voitaisiin nähdä, että kokeneemmat opettajat hallitsevat jo oman asiantuntijuutensa oman työyhteisön tasolla ja siten näkevät koulun ulkopuolisten verkostojen tärkeyden oman asiantuntijuuden kehittämisessä, kun taas kokemattomammille opettajille ensisijainen asiantuntijuutensa kehittämisryhmä on oma työyhteisö. Jokatapauksessa kaikki yleissivistävän koulutuksen opettajat näkivät työhön perehdytyksen tärkeäksi tavoitteeksi

opettajaidentiteetin kehittämisen sekä opettamaan oppimisen valmiuksien kehittämisen (Jokinen ym. 2013, 52).

Opettajalta vaadittua osaamisen sisältöä selvitettyä tutkittavia pyydettiin arvioimaan heille esitettyjen opettajan osaamisalueiden merkitystä tänä päivänä ja viiden vuoden kuluttua. Oppiaineen hallintaan liittyvät taidot, yleiset pedagogiset taidot ja luovan ajattelun taidot nähtiin merkittävimpinä osaamisalueina opettajan työssä tänä päivänä. Viiden vuoden päästä tärkeiksi taidoiksi arvioitiin edelleen yleiset pedagogiset valmiudet, oppiaineen hallintaan liittyvät valmiudet sekä luovan ajattelun taidot, mutta lisäksi tietotekniikan ja viestinnän hallinta ja pedagoginen osaaminen, moninaisuuden tunteminen ja sen kehittäminen sekä oppimisen erityisen tuen järjestämiseen liittyvät valmiudet. (Jokinen ym. 2013, 57.)

Avoimiin kysymyksiin vastattaessa yleissivistävän koulutuksen opettajat korostivat tulevaisuuden taidoissa erityisesti tarvetta pysyä ajan tasalla, panostamista ammatilliseen kehittymiseen, joustavuutta sekä kriittisyyttä. Myös aineenhallinnan osaamista korostettiin, samoin kuin tietoteknisiä taitoja ja mediataitoja. Oppimisvaikeuksiin, opetuksen eriyttämiseen, yksilöllisyyden huomioimiseen ja inklusioon liittyvä osaaminen nähtiin tulevaisuudessa keskeisenä, samoin ryhmänhallintataidot, oppimisen ohjaamisen ja oppilaiden motivoinnin taidot sekä pedagogiseen osaamiseen liittyvät taidot. Myös sosiaalisten taitojen merkitys tulee opettajien mielestä lisääntymään erityisesti kohdattaessa oppilaiden vanhempia. (Jokinen ym. 2013, 58–59.)

Opettajat kirjoittivat paljon myös pedagogisesta osaamisesta ja siinä tulevaisuudessa ilmenevistä muutoksista. Muutokset koskivat opettajan roolia - kuinka opettaja muuttuu yhä enemmän ohjaajaksi ja valmentajaksi - samoin kuin oppimisympäristöjä. Perinteisten rajojen nähtiin tulevaisuudessa yhä enemmän murtuvan ja ryhmien ja verkostojen korostuvan oppimisessa. Myös tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen koettiin olevan muutoksessa pois niin sanotusta perinteisestä opetuksesta. (Jokinen ym. 2013, 60.)

Kysyttäessä pedagogisen asiantuntijuuden tulevaisuuden suuntauksista saatiin yleissivistävän koulutuksen opettajilta hyvin samankaltaisia vastauksia kuin kysyttäessä osaamisvaatimuksista. Erilaisten oppilaiden huomioimisen ja opetuksen yksilöllistämisen ennustettiin kasvavan. Tieto- ja viestintäteknikka sekä verkko-oppimisympäristöt nähtiin tulevaisuudessa yhä vahvemmassa roolissa. Opetuksessa ennustettiin lisääntyvän projektinomaisuuden ja siinä yhteydessä opettajan

roolin tiedonhaun ja oppimisen ohjaajana. Muutosten takia opettajan täytyy pysyä ajan tasalla ja täydennyskouluttaa itseään ammatillisesta kehittymisestä huolehtimiseksi. (Jokinen ym. 2013, 62.)

Myös sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen osaamisen tarpeen nähtiin kasvavan, ja yhteistoiminnallisten tapojen tulevan yhä enenevässä määrin opetukseen. Opettajilta ennustettiin tulemaan edellyttämään moniosaajuutta - heistä tulee osaajia, jotka osallistuvat moniammatilliseen kollegiaaliseen yhteistyöhön yhä enemmän. Monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden ennakoitiin tulevan myös yhä enemmän osaksi opettajan työtä. (Jokinen ym. 2013, 62.)

Kysyttäessä opettajan ammatin kehitystarpeita yleissivistävän koulutuksen opettajat painottivat työnkuvan selkeyttämistä. Opettajan ammatissa pitäisi keskittyä opetus- ja kasvatustehtävään ja korostaa vanhempien kotikasvatusvastuuta. Kollegiaalista yhteistyötä ja verkostoitumista pitäisi kehittää enemmän, samoin kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tähän opettaja tarvitsee hyviä vuorovaikutustaitoja, ja niitä täytyisi siksi kohentaa. Kehittämistarpeissa nousi myös lahjakkaiden oppilaiden huomioon ottamisen osaaminen. Ammatissa tulisi kehittää entisestään oppilaiden tarpeiden huomioon ottamista, kohtaamista ja motivointitaitoa, ryhmänhallintataittoa, tieto- ja viestintätekniikan käyttötaitoa opetuksessa sekä vuorovaikutustaitojen oppilaille opettamisen taitoa. Tärkeänä nähtiin myös, että työn arvostusta saadaan lisättyä, palkkausta parannettua ja fyysisiä työoloja kohennettua. (Jokinen ym. 2013, 63.)

Opettajilta tiedusteltiin vielä ammatin kehittämistarpeiden lisäksi opettajan osaamisen kehittämistarpeita. Tässä nousi yleissivistävän koulutuksen opettajilla tärkeään osaan opettajien täydennyskoulutus. Täydennyskoulutusta pitäisi kehittää opettajien mielenkiinnonkohteiden perusteella. Täydennyskoulutuksen lisäksi tärkeäksi osaamista kehittäväksi tekijäksi katsottiin vertaistuki ja mentorointi uusien opettajien kohdalla sekä työnohjaus. Työyhteisöjä pitäisi ylipäänsä kehittää esimerkiksi tutustumisella muiden opettajien toimintaan, yhteissuunnittelun lisäämisellä ja ylipäänsä yhteistyön lisäämisellä. (Jokinen ym. 2013, 65.)

Kootusti osaamistarpeisiin ja asiantuntijuuteen liittyviin kysymyksiin annetuista vastauksista voidaan opettajan asiantuntijuuden tulevaisuudessa katsoa sisältävän opettajien näkökulmasta seuraavat osaamisalueet: pedagogiset valmiudet, aineenhallinta, luova ajattelu, tieto- ja viestintätekniikkaan liittyvä pedagoginen osaaminen, oppimisvaikeuksiin liittyvät taidot, opetuksen yksilöllistämisen taidot, ryhmänhallintataidot, sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot, kotien kanssa tehtävä yhteistyö, uuden oppimiskäsityksen omaksuminen ja sen vaikutukset opettajan

rooliin, opetustapoihin ja oppimisympäristöihin liittyvä osaaminen sekä monikulttuurisuus-osaaminen.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen käsitys 2–5 vuotta työelämässä olleilla luokanopettajilla on itsestään oman alansa asiantuntijana?
2. Miten näiden luokanopettajien oma asiantuntijakäsitys on muuttunut ensimmäisten työvuosien myötä luokanopettajaksi valmistumisen ja työelämään siirtymisen ajankohdasta?

Tutkimuksen tarkoituksena on siis kuvata noin 2–5 vuotta työelämässä olleiden luokanopettajien omia asiantuntijakäsityksiä ja niihin kytkeytyviä alueita, niissä ilmeneviä eroja ja samanlaisuuksia eri luokanopettajien välillä. Tarkoituksena on myös selvittää millainen merkitys ensimmäisillä työvuosilla on ollut luokanopettajien omalle asiantuntijuudelle suhteessa siihen, millainen oma asiantuntijakäsitys oli opettajankoulutuksesta valmistuttua.

Tutkimuksen tavoitteena on antaa itse tutkimukseen osallistuville mahdollisuus jäsentää omaa asiantuntijakäsitystään ja siten myös voimaannuttaa heitä oman työnsä tekijöinä. Tavoitteena on antaa myös lukijakuntaan mahdollisesti kuuluville luokanopettajille ja luokanopettajaopiskelijoille aineksia oman asiantuntijuutensa pohtimiseen ja rakentamiseen. Lisäksi tavoitteena on antaa opettajankoulutuksen kehittäjille kuva siitä, millainen asiantuntijakäsitys työelämässä olevilla nuorilla opettajilla voi olla ja siten mahdollisuus tarkastella opettajankoulutusta siitä näkökulmasta, mitä kehitettävää koulutuksessa olisi, jotta se voisi entistä paremmin tukea opettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Opettajien työnantajille tutkimuksesta muodostunut kuva työurallaan nuoren opettajan asiantuntijakäsityksestä antaa pohjan lähteä kehittämään mallia, miten tukea tuoreen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä työyhteisössä.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Fenomenografinen tutkimus ja konstruktivistinen tiedonkäsitys

Tutkimustani voi luonnehtia laadulliseksi tutkimukseksi, sillä tutkimuksen aineisto hankitaan niin sanotusti luonnollisissa, todellisissa tilanteissa haastatteluina, joissa tutkimukseen osallistujien näkökulmat pääsevät esiin heidän oman äänensä kuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 155). Tässä tutkimuksessa tutkin luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan. Tutkimusta voidaan pitää siten taustafilosofialtaan fenomenografisena. Fenomenografia tarkoittaa sanasta sanaan käännettynä ilmiöiden kuvaamista. Koska fenomenografiassa ilmiöllä ja käsityksellä viitataan saman asian kahteen eri puoleen, tarkoittaa fenomenografia siten käsitysten tutkimista. Ilmiöllä tarkoitetaan ihmisen kokemusta maailmasta, ja tästä kokemuksesta hän rakentaa oman käsityksensä. Siten käsitys ei ole vain kuva ulkoisesta todellisuudesta, vaan oman kokemuksen kautta muodostunut kuva, jossa on siis sekä objektiivista todellisuutta että ihmisen subjektiivista kokemusta toisiinsa kietoutuneena. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 116–117.)

Ihmisen käsitystä jostakin ei pidä sekoittaa käsitteeseen. Käsite edellyttää aina määrittelyn, jossa on esitetty tietyt kriteerit, mutta käsitys on ihmisen osittain tiedostaen, osittain tiedostamattaan muodostettu konstruktio jostain asiasta (Syrjälä ym. 1996, 117; Moilanen & Räihä 2010, 54). Käsitykset voivat myös muuttua lyhyessäkin ajassa, mutta silti ne eivät ole mielipiteitä, vaan lujempia rakennelmia, jotka selkeästi perustuvat käsityksen haltijalla johonkin, ja ovat kielellettävissä. Käsitysten varassa ihminen jäsentää uutta tietoa, joka koskee samaa aihepiiriä. (Syrjälä 1996, 117.)

Käsitykset pohjautuvatkin konstruktivistiseen näkemykseen maailmasta. Sen mukaan ihmiset konstruoivat eli rakentavat tietonsa kertomusten avulla. Ihmisen tieto eli käsitys maailmasta ja samoin käsitys itsestään on jatkuvasti kehittyvä ketomus, joka rakentuu jatkuvasti uudelleen ja siten muuttaa muotoaan. Siten yhtä yhteistä todellisuutta ei konstruktivistisesta näkökulmasta katsoen ole olemassa, vaan erilaisia ihmisen omassa mielessä ja muiden kanssa tapahtuvassa

vuorovaikutuksessa konstruoituneita todellisuuksia. Koska ihmisen tieto rakentuu aina aiemman tiedon ja kokemusten varaan, muuttuu näkemys eli käsitys asioista aina uusien kokemusten ja keskustelujen myötä. (Heikkinen 2010, 146–147.) Siten tässäkin tutkimuksessa tarkasteltavat opettajien käsitykset ovat sitä, miksi ne konstruoituvat kyseisessä vuorovaikutustilanteessa eli haastattelussa. Tutkijana en pysty pääsemään käsiksi tutkimukseen osallistuvien todellisiin elettyihin kokemuksiin, enkä siten voi verrata niitä toisiinsa, vaan tarkastelun alla ovat todellisissa tapahtumissa tutkittavien henkilökohtaisista kokemuksista konstruoimat käsitykset, jotka saavat viimeisimmän muotonsa itse haastattelutilanteessa ja siinä käydyssä keskustelussa. Näistä konstruoiduista todellisuuksista teen vertailua. Fenomenografiassa ollaan tavallisesti kiinnostuneita käsitysten sisällöllisistä eroista (Syrjälä ym. 1996, 115). Tässä tutkimuksessani olen kiinnostunut löytämään niitä merkityksiä, jotka luokanopettajien asiantuntijakäsityksissä ovat jaettuja usean opettajan kesken, mutta samalla tarkastelemaan merkitysten eroavaisuuksia.

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto on aina suhteellista. Se riippuu ajasta, paikasta ja tarkastelijasta. Tässä tutkimuksessakin käsiteltävä tieto on eri ihmisten narratiiveja eli konstruoituja kertomuksia todellisuudesta. Samoin tutkimuksen tuloksena syntyvä uusi tieto voidaan nähdä narratiivina, joka syntyy aiemman tutkimuksen ja tutkimusmateriaalin pohjalta tarinaksi uudesta näkökulmasta. Sen jälkeen tämä narraatio liittyy osaksi tutkimustiedon kertomusjoukkoa eli tieteellistä keskustelua, jossa todellisuutta tavoitellaan jatkuvasti uudelleen kertomusten avulla. (Heikkinen 2010, 147.)

5.2 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Fenomenografinen tutkimus nojaa empiriaan. Siinä kerätään empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ihminen nähdään tietoisena olentona, joka myös tietoisesti tekee ilmiöistä käsityksiä ja kykenee ilmaisemaan ne kielen avulla. Siten fenomenografisessa tutkimuksessa luontevin tiedonkeruutapa on haastattelu, jossa tutkija pääsee vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa. (Syrjälä ym. 1996, 121–122.) Siten käytän haastattelua tiedonkeruumenetelmänä tässäkin tutkimuksessa.

Haastattelulla on tiedonhankintamenetelmänä monia etuja. Ensimmäinen on juurikin suoraan kielelliseen vuorovaikutukseen pääseminen tutkittavan kanssa (Hirsjärvi ym. 2013, 204; Syrjälä ym. 1996, 122). Kun tässä tutkimukseni tutkin haastateltavien omia käsityksiä itsestään asiantuntijana,

on hyvin tärkeää, että pääsen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Tällaisessa henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa luokanopettajan ajattelu tulee paremmin esiin, kun se muotoutuu itse tilanteessa suoraan puheeksi haastateltavalle itselleen luontaisimmilla ilmauksilla, eikä hitaamman kirjoitusprosessin kautta, jolloin ajatukset saattaisivat olla helposti harkitumpia ja tiivistetympiä. Hirsjärveen ja muihin (2013, 205) viitaten tutkimukseen osallistuvat ovat siis itse oman elämänsä subjekteja, ja on tärkeää, että he voivat ilmaista itseensä liittyviä asioita mahdollisimman vapaasti. Tämän haastattelu mahdollistaa.

Toinen eniten mainittu haastattelun etu on joustavuus, joka tulee ilmi tässäkin tutkimuksessa. Haastattelussa tutkijana saan mahdollisuuden toistaa tarvittaessa kysymykseni, muotoilla sen uudestaan eri sanoin sekä tarkentaa sitä. Haastateltavalla on mahdollisuus pyytää tarkennusta, mikäli hän ei ole varma, onko ymmärtänyt kysymyksen oikein. Näin vältetään väärinkäsityksiltä. Haastattelun joustavuus tulee ilmi myös siinä, kuinka jokainen haastattelu voidaan toteuttaa ainutlaatuisesti edeten kysymyksissä ja teemoissa siinä järjestyksessä kuin kussakin haastattelussa on luontevaa. Lisäksi haastattelussa on myös mahdollista tehdä samalla havaintoja haastateltavasta, mikäli tämä epäröi tai vaikuttaa vastahankaiselta joissain kysymyksissä tai teemoissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75.)

Haastattelu vuorovaikutuksellisenä toimintana antaa menetelmänä myös tilaa teoreettisessa viitekehyksessä asiantuntijuuden määrittelyn ulkopuolelta tuleville merkityksille, joita en tutkijana ole välttämättä tutkimuksen alkuvaiheessa vielä hahmottanut osaksi tutkittavaa ilmiötä, luokanopettajan asiantuntijuutta. Vaikka asiantuntijuutta on määritelty runsaasti kirjallisuudessa ja sitä on esitelty tämän tutkimuksen johdannossa, oli mahdollista, että tutkittavien omia käsityksiä ja kokemuksia tutkittaessa tulisi asiantuntijuus saaneeksi myös uusia merkityksiä, joita en ole osannut ottaa etukäteen huomioon. Oli hyvä, että tekemissäni haastattelutilanteissa tällaisille omille poluille oli tilaa.

Haastattelu on hyvä menetelmä myös siinä, että kun haastatteluista sovitaan henkilökohtaisesti, haastateltavat harvemmin kieltäytyvät myöhemmin haasttelusta tai haastattelun myöhemmästä käytöstä. Laajojen strukturoitujen kyselyjen ongelma kun on usein runsas vastaamattomuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 76.) Kaikki sopimani haastattelut toteutuivat, eikä kieltoa niiden käytölle tullut osallistujilta jälkikäteen.

Tutkimushaastattelun lajina tässä tutkimuksessa tekemäni haastattelut sijoittuvat puolistrukturoitujen teemahaastattelujen joukkoon. Teemahaastatteluja voi olla monenlaisia ja tutkijat määrittelevät niitä hieman eri tavoin niiden avoimuuden mukaan. Teemahaastattelu onkin hyvä nähdä jatkumolla strukturoidun ja täysin avoimen syvähaastattelun välillä kysymysten avoimuuden suhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75, 77; Hirsjärvi ym 2013, 208.) Yleensä teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, johon on valittu ennalta teemat (Eskola & Vastamäki 2001, 26; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen taustaan (Eskola & Vastamäki 2001, 33; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Usein teemojen alle on suunniteltu alateemoja ja tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelu voidaan kuitenkin määritellä avoimuudeltaan tiukasti ennalta sovituissa teemoissa pitäytyväksi, tai siinä voidaan sallia myös teemojen ulkopuolelta avautuvia näköaloja. Myös se, käsitelläänkö kaikkia teemoja kaikkien haastateltavien kanssa ja missä järjestyksessä, vaihtelee teemahaastattelun avoimuuden mukaan. Tässä tulee huomioida erityisesti haastateltava - jos jokin teema ei ota kulkeakseen hänen kanssaan, on hyvä jättää se siihen ja siirtyä seuraavaan (Eskola & Vastamäki 2001, 36; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Teemahaastattelua käytettäessä on syytä huomioida, että silloin olettaa haastateltavien jäsentävän ilmiön juuri kyseisten teemojen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 77.)

Laine (2001, 36–37) huomauttaa, että myös kielellä on erityinen asema haastattelussa käsityksiä tutkittaessa. Kaikki käsitykset eivät hänen mukaansa ole aina kokemusten reflektion tuloksena syntyneitä, vaan haastateltava on omaksunut niitä mm. opetuksessa ja sosialisatiossa. Jotta käsitykset olisivat kiinnostavia, niillä täytyy olla yhteys yksilön toimintaan ja kokemuksiin. Jotta tällaisia käsityksiä voidaan tutkia ja vältetään tutkimuksen karkaaminen omille raiteilleen kohdistumaan yhteisöllisiin ajattelutapoihin, on tärkeää, että kysymyksissä pysytään riittävän kokemuksellisella tasolla. Kieli ei saa käydä liian abstraktiksi.

Koska tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut nimenomaan luokanopettajien käsityksistä itsestään asiantuntijana, nämä itseen liittyvät käsitykset ovat varmasti kokemuksesta syntyneitä. Kuitenkin haastatteluissa oli tärkeää olla varuillaan sen asian kanssa, että asiantuntijuutta on määritelty ja käsitelty jokaisen luokanopettajan opinnoissa kasvatustieteessä. Siksi olikin tärkeää, että kysymysten muotoilussa pyrin kohdistamaan aina kysymyksen haastateltavan omaan asiantuntijuuteen ja pyrin hankkimaan tietoa kokemusten kielellä konkreettisesti. Tämä sen tähden, etteivät haastateltavat lähteneet lähtökohtaisesti tekemään teoreettista määritelmää siitä, mitä luokanopettajan asiantuntijuus yleensä voisi olla, vaan puhuivat nimenomaan käsityksestään siitä, mitä heidän oma asiantuntijuutensa on.

Rakensin tutkimukseni teemahaastattelun niin, että ensin keskustelimme opettajan omasta arjen työstä ja niistä arjen haastavista tilanteista, joissa hän joutuu käyttämään omaa asiantuntemustaan. Keskustelu aloitettiin menneestä päivästä laajentaen sitä kauemmas menneeseen. Näin halusin antaa haastateltaville ensinnäkin vapauden määritellä oma asiantuntijuutensa omista lähtökohdistaan käsin ilman teoreettisen viitekehyksen tuomaa teemoittelua siitä, mitä alueita luokanopettajan asiantuntijuuteen kuuluu sekä ohjata haastateltava keskusteluun koskien juuri omista kokemuksista nousevaa asiantuntijuutta eikä yleistä abstraktin tason asiantuntijakäsitettä.

Tämän jälkeen haastattelussa edettiin teemoittain. En rakentanut teemoja teorian pohjalta siinä mielessä, millaisia alueita asiantuntijuuteen on katsottu kuuluvan, vaan ennemminkin sen mukaan, millaiset asiat teorian perusteella mahdollisesti ovat yhteydessä siihen, miten luokanopettaja jäsentää asiantuntijuudesta puhumisen, eli haastattelu noudatti asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmaa. Ensimmäinen teema koski opettajan työtä, haasteita ja kokemaa asiantuntemusta tällä hetkellä. Toinen teema käsitteli opettajankoulutusta ja valmistumista, sillä yliopistojen opetussuunnitelmien mukaan oman asiantuntijuuden rakentaminen on aloitettu opettajankoulutuksessa. Kolmannen teeman kohdalla puhuttiin työkokemuksen tuomista muutoksista omaan asiantuntijuuteen. Teorian perusteella asiantuntijuus kehittyy hitaasti osana asiantuntijatyötä. Neljäntenä teemana oli tulevaisuus, sillä asiantuntijuuden katsotaan olevan jatkuva kehittämisprosessi.

Vasta viidenneksi valitsin teeman, joka tulee asiantuntijuuteen määritellyistä osa-alueista: asiantuntijuus suhteessa muihin - kollegoihin työyhteisössä, moniammatilliseen yhteistyöhön ja omaan tiedealaan. Tämän teeman rakensin osin sitä varten, että mikäli haastateltava ei alussa tuonut näitä näkökulmia esille, halusin lopuksi ottaa selvää, millainen suhde hänellä on asiantuntijuudessaan ympäröiviin eri kokoisiin verkostoihin, sillä tämä yhteisöllisyyden ja verkostoitumisen näkökulma tuodaan nykyisissä asiantuntijuuden määrittelyissä hyvin keskeisenä esille. Kuitenkin halusin ottaa tämän asiantuntijuuden teoreettisesta jäsennyksestä nousevan teeman esille viimeisenä, jotta haastateltavat saivat määritellä ensin omaa asiantuntijuuttaan oman ymmärryksensä kautta. Teemojen alle jäsentelin valmiiksi runkokysymyksiä, jotka muodostivat ikään kuin alateemoja, sekä syventäviä apukysymyksiä, joiden avulla onnistui keskustelun syventäminen teorian pohjalta itselleni muodostuneella käsitteiden jäsentämisen tavalla, mikäli keskustelu ei lähtenyt ensin esitetyistä laajemmista kysymyksistä liikkeelle tai lähti selkeästi harhailemaan ohi aiheen.

Kaikki teemat käsiteltiin haastatteluissa kaikkien haastateltavien kanssa. Järjestys oli pääosin sama, mutta osassa haastatteluja haastateltava alkoi puhumaan myöhemmin haastattelussa esiin tulevasta teemasta jo aiemman teeman yhteydessä ja tällöin puhuimme asiasta tuossa haastateltavalle luonnollisessa yhteydessä ja esitin hänelle teemaan liittyviä kysymyksiä tuossa kohtaa. Palasin kuitenkin samaan käsiteltyyn teemaan vielä uudelleen haastattelurunkoon suunnitellussa kohdassa, mikäli haastateltavalla oli tullut keskustelun edetessä vielä kerrottavaa kyseisestä teemasta.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat olivat noin kahdesta viiteen vuotta työelämässä päätoimisesti olleita luokanopettajia, joita oli yhteensä kahdeksan. Kahdella opettajalla kokemusta oli 1,5 vuotta, mutta toinen heistä oli toiminut aineenopettajana yhden vuoden valmistumisensa jälkeen. Yhdellä opettajista kokemusta oli jo viisi ja puoli vuotta. Haastatelluista seitsemän oli naisia ja yksi mies. Iältään haastatellut opettajat olivat yhtä lukuunottamatta 25–35-vuotiaita, yksi opettajista oli yli viidenkymmenen. Kahdella opettajista oli takanaan aiempi tutkinto, toisella maatilateknikon ja toisella lastentarhanopettajan tutkinto. Heillä oli myös kokemusta kasvatus- ja opetusosalta ennen luokanopettajan tutkinnon saamista. Toinen oli työskennellyt lastentarhanopettajan tutkinnon saatuaan lastentarhanopettajana ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista. Hänellä oli myös haastatelluista pisin työkokemus luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen, noin viisi ja puoli vuotta. Aiemmin maatilateknikon tutkinnon tehnyt opettaja oli haastatelluista vanhin ja hänellä oli takanaan 20 vuoden kokemus maatalousyrittäjänä toimimisesta sekä kolmen vuoden kokemus lyhyistä opettajasijaisuuksista ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista. Haastatelluista opettajista kaksi oli opiskellut luokanopettajaksi matematiikan aineenopettajaopintojen ohessa, niin sanotusti sivuaineena. He olivat siis koulutuksessa ensisijaisesti hakeutuneet aineenopettajaksi, mutta saaneet samalla luokanopettajan pätevyys- ja koulutuksen siihen vaadittavat erilliset opinnot. Kumpikaan heistä ei ollut kuitenkaan työskennellyt aineenopettajana. Myös kahdella muulla haastatelluista opettajista oli aineenopettajapätevyys, jonka he taasen olivat hankkineet tehden riittävästi sivuaineopintoja luokanopettajatutkinnon ohessa. Toinen heistä oli työskennellyt valmistumisen jälkeen ensin aineenopettajana noin vuoden ajan ennen luokanopettajan tehtäviin siirtymistä. Opettajista kolme toimi määräaikaisessa työsuhteessa, viisi oli saanut vakituisen viran.

Valitsin tutkimukseen osallistuvat opettajat juuri työvuosien perusteella. Noin kaksi vuotta työelämäkokemusta omaavalla luokanopettajalla voi katsoa olevan jo näkemystä siitä, mitä

opettajan työ on ja millaisia alueita siihen kuuluu, joten käsitystä omasta asiantuntijuudesta luokanopettajana on relevanttia käsitellä. Kuitenkin, kun haastateltavat olivat olleet työelämässä korkeintaan viisi vuotta, yksi opettaja viisi ja puoli, he olivat kaikki edelleen työkokemuksen perusteella nuoria opettajia, jotka vasta luovat omaa asiantuntijaidentiteettiään, joka voi kokonaisuudessaan muotoutua vasta pitkän työuran myötä. Tutkimustulosten analyysissä ja tekemissäni tulkinnoissa pyrin huomioimaan työkokemuksen määrän erityisesti niiden opettajien kohdalla, joilla oli aiempaa työkokemusta kasvatus- ja opetusosalta (kaksi opettajaa) sekä niiden opettajien kohdalla, joiden työkokemus luokanopettajana oli kaikkein vähisintä (1,5 vuotta kahdella opettajalla).

Pyrin saamaan tutkimukseen osallistujia useammista eri kouluista. Opettajat olivat Pohjois-Pohjanmaan ja Pirkanmaan maakuntien kouluissa tällä hetkellä työskenteleviä opettajia. Vaikka tutkimus ei pyrikään määrälliseen yleistämiseen, on tutkimuksen tarkoitus tavoittaa ymmärrys siitä, mitä samanlaisuutta ja mitä erilaisuutta luokanopettajien asiantuntijakäsityksistä löytyy, vaikka opettajat ovat kulkeneet kukin oman polkunsu tähänastisella urallaan. Samasta koulusta olevien opettajien käsityksissä heijastuisi olettavasti vahvasti kyseisen koulun käytännöt ja kulttuuri asiantuntijuuden muokkaajina käsityksistä löytyvissä samanlaisuuksissa, mikä sopisi hyvin tapaustutkimukseen kyseisen koulun opettajien asiantuntijuudesta, mutta ei tämän tutkimuksen tavoitteeseen.

Etsin osallistujia tutkimukseen lähettämällä tutkimuskutsun useiden Pirkanmaan koulujen rehtoreille sekä muutamille Pohjois-Pohjanmaan ja Keski-Pohjanmaan koulujen rehtoreille. Kyseiset maakunnat ja koulut valikoituivat sen perusteella, kuinka itse pystyisin pääsemään kohtuudella kyseisille kouluille tekemään haastatteluja nykyisestä kotikunnastani ja synnyinpaikkakunnastani käsin. Pyysin rehtoreita välittämään kutsuni koulujensa opettajille, jotta halukkaat voisivat ottaa minuun yhteyttä. Koska laadullisena tutkimuksena tämä tutkimus ei pyri yleistämiseen, osallistujia ei valittu satunnaisotannalla vaan tein valinnan harkitusti (Tuomi & Sarajarvi 2009, 86). Laadulliseen tutkimukseen ei voi koskaan kuulua määrällinen yleistäminen, sillä se nähdään Varton mukaan tutkimuskohdetta ohentavana toimenpiteenä - onhan jokainen tapaus laadullisessa tutkimuksessa aina ainutlaatuinen (Varto 1992, 14). Syvällisen aineiston aikaansaamiseksi oli tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla oli sanottavaa tutkittavasta ilmiöstä, asiantuntijuudesta. Sen tähden osallistujia etsittäessäni tein tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen sekä tiedonkeruutavan mahdollisimman selväksi jo lähettäessäni tutkimuskutsun kouluille, jotta kutsun saavat opettajat osasivat arvioida, onko heillä motivaatiota ja kiinnostusta käsitellä kyseistä aihetta

haastatteluissa. Lisäksi kutsuun vastanneille kahdeksalle haastattelulle, tutkimuksesta kiinnostuneelle opettajalle lähetin vielä tarkempaa informaatiota tutkimuksestani, sen tarkoituksesta ja haastattelun teemoista. Näin pyrin siihen, että haastattelut olisivat mahdollisimman kattavat. Tutkimuskutsuun vastasi haastateltujen opettajien lisäksi kaksi opettajaa, joiden kanssa haastatteluajan sopiminen ei onnistunut tutkimukseni aikaraamien puitteissa, ja siksi he jäivät tutkimuksen ulkopuolelle.

5.4 Aineiston käsittely

Itse haastattelutilanteissa kaikki haastattelut nauhoitettiin. Pian niiden jälkeen haastatteluäänitteet tallennettiin tiedostoiksi koneelle ja mediatoisto-ohjelman avulla litteroitiin sana sanalta tekstiksi. Näin haastatteluja oli mahdollista tarkastella rinnakkain haastatteluiden analyysin teon aikana. Litteroinnin tarkkuudessa on eroja analyysitavasta riippuen. (Syrjälä ym. 1996, 140; Eskola & Vastamäki 2001, 41.) Tässä tutkimuksessa ollessani kiinnostunut käsitysten sisällöistä kaikki pienenpienet äännähdykset, yskimiset ja äänenpainot eivät olleet oleellisia. Siten pyrin litteroinnissa sanatarkkuuteen ja merkitsin haastatteluihin kaikki pidemmät pohtimisen tauot, selkeät huokaukset, voimakkaat äänenpainot ja äänensävyt sekä eleet, jotka havainnollistivat ja selittivät haastateltavan puheen sisältöä ja saattoivat antaa sille lisämerkityksiä. Litterointivaiheessa haastattelut myös koodattiin tunnistettavaksi tietyksi haastatteluksi tunnuksilla H1, H2, H3... jotka viittasivat haastattelu 1:een, haastattelu 2:een, ja niin edelleen.

Analyysin tekeminen alkoi haastattelujen lukemisella useaan kertaan, jotta aineisto tuli tutuksi. Tämän jälkeen aloitin aineiston analyysi käyttäen laadullisia analyysimenetelmiä: teemoittelua, kategorisointia muodostaen ala- ja yläluokkia sekä tekemällä myös tyypittelyä ja sen kautta tyyppivertailuja. Teemoittelussa kyse on aineiston ryhmittelystä tiettyjen aihepiirien mukaan ja sen tarkastelusta, mitä mistäkin aihepiiristä eli teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Myös tämän tutkimukseni ensimmäinen vaihe oli fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen teemoittelu siten, että tiettyä teemaa käsitelleet haastattelun osat kaikkien opettajien haastatteluista koottiin yhteen listaamalla haastateltujen puheenvuorot näistä allekkain samalle tiedostolle säilyttäen kuitenkin tieto siitä, kuka haastateltava on kyseessä minkäkin puheenvuoron kohdalla (Hirsjärvi & Hurme 2011, 169). Tämä tapahtui haastateltavan vuoropuheen perässä olevalla numerolla suluissa, esimerkiksi (H4). Teemahaastattelun pohjalta tapahtuvassa analyysissä teemat muotoutuvat usein juuri haastattelun teemoista (Hirsjärvi & Hurme 2011, 173; Tuomi & Sarajärvi

2009, 93). Myös tässä tutkimuksessani ensimmäiset teemat, joiden mukaan aloitin aineiston järjestelyn, olivat käyttämäni teemahaastattelun teemat, sekä haastatteluiden runkokysymyksistä muodostuvat alateemat pääteemojen sisällä. Kunkin teeman alle haastattelukatkelmia kerätessäni luin haastattelut aina kokonaan uudelleen, sillä haastateltavat olivat puhuneet välillä joistakin teema-alueista jo ennen varsinaisen teeman käsittelyä haastattelurunkoon tekemässäni järjestyksessä.

Teemojen alla aloin muodostaa fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan (Syrjälä ym. 1996, 45) haastateltavien puheesta löydettyjen merkitysten perusteella kategorioita, eräänlaisia luokkia, jotka muodostuivat haastateltavien ilmiöille, kuten asiantuntijuudelle tällä hetkellä, antamien merkitysten samankaltaisista piirteistä. Noita samanlaisuutta osoittavia piirteitä pyrin ilmaisemaan omin sanoin pelkistetyksi alkuperäisilmaisuista, jotta samanlaisuudet olisi helpompi havaita. Nuo samanlaisuutta sisältävät alkuperäisilmaiset kokosin jälleen peräkkäin ja pyrin kuvaamaan näin syntyneitä kategorioita sopivalla käsitteellä. Ensin käsitteet olivat jäsentymättömiä ja rönsyileviä, joita itse loin aineistosta käsin alkuperäisilmaisuista tekemiäni pelkistettyjä ilmaisuja lukemalla. Analyysiä tehdessäni palasin välillä lukemaan aiempaa teoreettista viitekehystä ja tein vertailua eri tutkijoiden asiantuntijakäsitteistöjen ja oman aineiston kategorisointini välillä. Tämän vertailun tuloksena sain täsmennettyä luomiani käsitteitä ja muodostettua käsitteistä ala- ja yläluokkia. Aina päätyessäni johonkin kategoriaan ja nimetessäni sen käsitteen avulla palasin vielä haastattelukatkelmiin varmistuakseni siitä, että käsitteet sopivat haastateltavien asialle antamiin merkityksiin. Tällaista analyysitapaa, joka etenee alkuperäisilmaisuista kohti pelkistetympää ilmiösua ala- ja yläluokkien mutoon käsitteillä nimettynä, voidaan kutsua laadulliseksi sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Analyysi on myös teoriaohjaavaa sillä perusteella, että käsitteitä muodostaessani tukeuduin aina valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

Koko ajan analyysiä tehdessäni pidin analyysissä mukana haastateltavien yksilöintitunnuksen, H1, H2, H3 ja niin edelleen. Tämä mahdollisti aineistosta tehtävän tyypittelyn ja tyyppien vertailun (Hirsjärvi & Hurme 2011, 174.) Tyypittelyissä tarkastelin, ilmenevätkö tietyt merkitykset aineistossa aina yhdessä tai tein vertailuja haastateltavien taustatekijöihin pohtien, voisiko joidenkin merkitysten ilmeneminen tai ilmenemisen puute tietyillä tapauksilla olla jollakin tavalla yhteydessä johonkin haastateltavien taustatekijään, kuten aiempaan työkokemukseen tai työkokemuksen määrään.

Laadullisen aineiston analyysissä voidaan laadullisten analyysimenetelmien jälkeen käyttää myös laskemista, eli kvantifiointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120.) Fenomenografisessa tutkimuksessa on usein tarkoituksen mukaista tehdä määrällistä analyysiä juuri silloin, kun lasketaan kuinka moni tutkittavista on ilmaissut kuhunkin kategoriaan kuuluvia merkityksiä ja mitkä merkitykset liittyvät toisiinsa henkiöittäin (Syrjälä ym. 1996, 151) ja juuri tässä merkityksessä harjoitin itsekkin kvantifiointia aineistossani. Näin sain kuvattua juuri erilaisten käsitysten esiintymistä kuten myös tiettyjen käsitysten yhdessä esiintymistä tässä tutkimassani ryhmässä, tarkoitus siis ei ollut tehdä yleistettävyyspäätelmiä tään tutkimusjoukon ulkopuolelle (Syrjälä ym. 1996, 151).

5.5 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen alussa tutustuttiin kattavasti ilmiötä eli tässä tutkimuksessa asiantuntijuutta koskevaan tieteelliseen kirjallisuuteen sekä aikaisempaan tutkimukseen tutkimuskohteen ymmärtämiseksi. Teoreettinen perehtyneisyys toi syvällistä ymmärrystä tutkimuskohteesta ja auttoi näin haastattelussa tekemään syventäviä kysymyksiä ja näkemään tutkimuskohdetta laajemmin eri näkökohdista (Syrjälä ym. 1996, 123). Teoriaan perehtymällä ei kuitenkaan ollut tarkoitus luoda ennakoita valmiita oletuksia tai luokkia, joita tutkimalla testattaisiin, vaan teorian hyöty nousi esille siinä vaiheessa, kun aloitin valmiin aineiston analyysin ja aloin luomaan tutkimuksen käsitteistöä soveltaen aiempaa teoriaa (Syrjälä ym. 1996, 123). Tässä tutkimuksessa perehdyin sekä yleisesti asiantuntijuuden kehittymistä ja asiantuntijan määrittelyä koskevaan teoriaan että opettajan asiantuntijuutta käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Käsittelin myös ihmisen minäkäsitystä koskevaa kirjallisuutta, koska tämä tutkimus koskee nimenomaan luokanopettajien käsityksiä itsestä asiantuntijana, eli minää koskevia käsityksiä. Lisäksi perehdyin luokanopettajan koulutukseen ja sen tavoitteisiin eri yliopistoissa jonkin verran, jotta sekä itse tutkijana että lukija tutkimusraporttia lukiessaan olisivat perillä siitä, millaisen pohjan koulutus antaa asiantuntijuuden kehittymiselle ennen työelämää.

Teoriaan perehtyessäni varsinaiset tutkimuskysymykset täsmentyivät nykyiseen muotoonsa. Samoin teorian avulla ja tutkimuskysymyksiä täsmentämällä pystyin muotoilemaan relevantit haastatteluteemat ja alustavan kysymysrunгон. (Syrjälä 1996, 134.) Haastattelurunгон valmistuttua tein esihaastattelun eräälle tuntemalleni luokanopettajalle, joka teki ensimmäistä vuotta luokanopettajan tehtäviä. Tämän esihaastattelun perusteella tein haastatteluun muutamia muutoksia sen suhteen, miten muotoilen ensimmäiset kysymykset kustakin teemasta ja selkeytin koulutuksen

ja valmistumisajankohdan asiantuntijuuden teeman ja työelämä tuomien muutosten teeman suhdetta siirtäen apukysymyksiä teeman alta toiseen.

Kuten jo edellä kerrottiin, haastateltavat löytyivät Pirkanmaan ja Pohjois-Pohjanmaan kouluista rehtorien välittämän tutkimuskutsun kautta aiheesta kiinnostuneiden opettajien ottaessa yhteyttä minuun. Tämän jälkeen sovittiin haastatteluajankohdasta ja paikasta, ja tuossa yhteydessä lähetin haastateltaville tarkempaa informaatiota tutkimuksestani sekä heille tutkittavina kuuluvista oikeuksista. Myös haastatteluteemat lähetin aina etukäteen haastateltaville, jotta he saattoivat etukäteen kysytellä mielissään asioita, joista tulimme keskustelemaan haastattelussa (Tuomi & Sarajarvi 2009, 73). Näin pyrin takaamaan, että saisin mahdollisimman kattavasti tietoa siitä, mitä tutkittavat todella liittävät omaan asiantuntijuuteensa. Itse haastattelut pyrin mielellään toteuttamaan haastateltavien työpaikalla, eli koululla. Tämä sen tähden, että tutkimuskohde, luokanopettajan asiantuntijuus, on hyvin kiinni haastateltavien työpaikassa, ja siksi ajattelin, että mahdollisesti olisi luontevinta saada siihen liittyvät ajatukset kulkemaan juuri asiantuntijuuden toteuttamiseen yhteydessä olevassa paikassa, koulussa. Lopulta kuusi kahdeksasta haastattelusta tehtiin opettajan työpaikalla opettajan omassa luokassa, kaksi haastattelua kahvilassa koulun etäisen sijainnin vuoksi. Kahvilassakin tehdyt haastattelut sujuivat ongelmitta - molemmat haastateltavat tuntuivat pääsevän hyvin kiinni aiheeseen ja heillä oli paljon sanottavaa ilman niin sanottuja apukysymyksiä, eikä tallenteissa ollut häiritsevää taustamelua, vaan sen nauhuri oli vaimentanut hyvin.

Kuten aiemmin jo todettiin, haastattelut toteutuivat hyvin samanlaisena kulkuna. Haastattelujen teemat etenivät samassa järjestyksessä kaikkien haastateltavien kanssa, kuitenkin niin, että jos haastateltava alkoi puhua johonkin teemaan liittyvästä alueesta oma-aloitteisesti ennen teeman ilmentymistä haastattelurungossa, keskustelimme asiasta siinä kohtaa ja palasimme siihen vielä teemahaastattelun rungon mukaisesti myöhemmin. Haastattelut kestivät 40 minuutista tuntiin riippuen siitä, kuinka paljon haastateltavalla todella oli kerrottavaa itse aiheesta, ja millainen hänen tapansa oli kertoa asioista: rönsyilevä vai jäsentävän tiivis. Vaihtelua oli myös siinä, miten syvälle haastateltavat lähtivät pohdinnoissaan jo ensimmäisen niin kutsutun runkokysymyksen perusteella - osalle haastateltavia esitin enemmän avaavampia apukysymyksiä, joiden avulla haastateltava sai uusia ajatuksia. Kaikki haastattelut tulivat tehdyksi kolmessa viikossa, mitä seurasi laadullinen analyysi edellä esitettyjä menetelmiä käyttäen. Tätä seurasi tulosten raportointi luettavaan kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen vertailin saamiani tuloksia aiempaan teoreettiseen viitekehykseen ja tein päätelmiä tutkimuksestani. Lopuksi tarkastelin myös tutkimukseni ratkaisuja etiikan ja luotettavuuden näkökulmasta.

6 TULOKSET

6.1 Luokanopettajien käsitys asiantuntijuudestaan heidän itsensä määrittelemänä

Tarkastellessani luokanopettajien määritelmiä omasta asiantuntijuudestaan ja siihen kuuluvista asioista, alkoi aineistosta erottua selkeästi opetustaitoon ja oppimista ja opettamista koskevaan tietoon liittyvät asiat sekä erilaiset käytännön opetustyössä tarvittavat taidot toimia oikealla tavalla. Lisäksi oli erotettavissa erilaisia osaamisen alueita, jotka eivät suoraan koskettaneet opettajan jokapäiväistä opetustilanteissa tapahtuvaa opetustyötä, josta useampi haastateltava puhui opettajan ”perustyönä” tai ”perusarkena”. Päädyinkin itse jakamaan asiantuntijuuden osaamisen alueet janalle välillisen tason osaamisesta ja välittömän tason osaamiseen. Välillisen tason osaamisalueet ovat juuri näitä ei opettajan ”perustyöhön” eli luokassa tapahtuvaan toimintaan kuuluvia osaamisen alueita ja välittömän tason osaamisalueet juuri niitä taitoja, joita opettaja käyttää opetustilanteissa.

Päädyin kuvaamaan opettajien kuvailemaa asiantuntijuutta käsittein kasvatustieteellinen tieto, didaktinen tieto ja pedagoginen taito sekä käytännöllinen tieto, jotka pohjaavat suoraan Tynjälän jakoon luokanopettajan asiantuntijuudesta kolmessa tiedon muodossa: Formaali ja teoreettinen tieto kasvatustieteellisenä ja oppiaineiden sisällöllisenä tietona, käytännöllinen tieto opettajan käytännön opetustehtävässä tarvittavina taitoina sekä itsesäätelytieto oman toiminnan reflektointina (Tynjälä 2006, 105–106). Erona Tynjälän malliin on, että itsesäätelytieto jäi tässä tutkimuksessa opettajien omissa asiantuntijuusmäärittelyissä pois. Samoin kuten Tynjäläkin erottaa luokanopettajan yhdeksi tärkeäksi erityisosaamisalueeksi kasvatustieteelliseen tietoon kuuluvan pedagogisen tiedon ja oppiaineiden sisältötiedon yhdistymisen pedagogiseksi sisältötiedoksi, eli didaktiseksi tiedoksi, erotin sen omaksi tiedon alueeksi myös tässä tutkimuksessa, mutta tässä tutkimuksessa se kulkee samassa tiedon alueessa pedagogisen taidon, eli opetustaidon ja oppimisen ohjaamisen kanssa, sillä opettajien puheessa nämä kietoutuivat hyvin tiukasti yhteen. Lisäksi kuvaan itse nämä kolme tiedon muotoa, kasvatustieteellinen tieto, didaktinen tieto ja pedagoginen taito sekä käytännöllinen tieto, välillisen tason ja välittömän tason osaamisen janalla sen mukaan, millä tavalla opettajat

tarvitsivat ja hyödynsivät eri tiedon muotojen osaamisalueita käytännön opetus- ja kasvatustyössään. Välittömän tason osaamista opettajat tarvitsivat välttämättä selvitäkseen työssään jatkuvasti vastaan tulevista opetustilanteista sekä kollegoiden ja vanhempien kanssa kohdattavista tilanteista. Tätä välittömän tason osaamista on varsinkin käytännöllisen tiedon alueelle kuuluva osaaminen sekä osittain didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueelle kuuluva osaaminen. Ilman tätä välittömän tason osaamista opettajan on siis hyvin vaikea selvitä arjen työstään, vaikka hänellä olisi paljon välillisen tason osaamista. Välillisen tason osaamisen näin sinä tietona, jota opettaja tarvitsee ohjaamaan välittömän tason osaamistaan. Välillisen tason osaamisella, johon katsoin kuuluvaksi kasvatustieteellisen tiedon ja myöhemmin tässä raportissa käsiteltävän itsesäätelytiedon, sekä osittain didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueeseen liittyvän osaamisen, opettaja pystyy perustelemaan itselleen työssään tekemiään ratkaisuja sekä suunnittelemaan välittömän tason osaamisen tiedon alueiden osaamisalueisiin kuuluvia asioita. Opettaja siis esimerkiksi opetusmenetelmiä ja oppimista koskevan tiedon avulla suunnittelee, miten käytännössä opettaa opetustilanteessa. Välillisen tason osaaminen on siis myös tärkeää, jotta opettajan osaaminen olisi todellisen asiantuntijan osaamista.

Alla olevassa taulukossa on jäsennehtynä kaikki asiantuntijuuden osaamisen muodot, joita haastatellut luokanopettajat käsittivät omaan asiantuntijuuteensa kuuluvan, sekä lukumäärät, kuinka moni haastateltava näki osaamisalueen osana asiantuntijuuttaan. Lisäksi on kuvattu, miten tiedon muodot sijoittuvat välillisen tason ja välittömän tason osaamisen janalle.

TAULUKKO 2. Luokanopettajien käsitys omasta asiantuntijuudestaan.

VÄLILLISEN TASON OSAAMINEN			VÄLITTÖMÄN TASON OSAAMINEN		
Kasvatustieteellinen tieto	7	Didaktinen tieto ja pedagoginen taito	8	Käytännöllinen tieto	8
Opetussuunnitelmaosaaminen	4	Aineenhallinta	8	Luokanhallinta	8
Kokonaisuuksien organisointi	4	Didaktinen ja pedagoginen tietotaito	5	Oppilaantuntemus	1
Lainsäädännöllinen osaaminen	2	Oppimaan oppimisen opettaminen	3	Itsevarmuus	5
Kasvatuksen eettiset päämäärät	7			Joustava intuitiivinen toiminta	2
				Sosiaaliset taidot	3

Haastateltujen opettajien kasvatustieteellinen tieto ilmeni siis opetussuunnitelmiin, kokonaisuuksien organisointiin, lainsäädäntöön sekä kasvatuksen eettisen ulottuvuuden tiedostamiseen liittyvänä osaamisena. Kaikkiaan seitsemän haastateltavaa toi niistä jotakin esille. Opetussuunnitelma-osaaminen oli haastateltujen puheessa ennenkaikkea ymmärrystä opetussuunnitelmasta oman työn velvoittavana ja ohjaavana käsikirjana ja tiedostettu tavoite hahmottaa sitä yhä paremmin ja rakentaa opetusta sen mukaisesti.

nyt ku on täs uudessa ops-prosessissa ihan alusta asti niin jotenki pääsee niinku siihen syvälle. Et onhan se ops niin paljon kaikkee muutakin kuin ne sisällöt. Ja sitä muuta pystyy nyt paremmin toteuttamaan omassa opetuksessa. (H2)

Kokonaisuuksien organisointi näyttäytyi opettajien puheessa opetuksen hahmottamisena laajempina kokonaisuuksina ja päämäärinä, pidemmän aikavälin tavoitteiden asettamisena opetuksessa, sekä järjestelmällisyytenä, hallinnantunteena siitä, mitä on ollut, mitä on meneillään nyt ja mitä on tulossa.

ite piän semmosta pitkäjänteisyyttä tärkeänä, että ajattelen hirveen pitkällä periodeilla yleensä niitä asioita, että sellanen pitkäjänteisyys, päämäärätietoisuus, semmonen tuota joku, mitä kohti mennähän (H7)

Lainsäädäntöön liittyvän osaamisen tärkeyden otti esille kaksi opettajaa. Tämä liittyi ennen kaikkea siihen, miten oppilaan kanssa saa ja voi toimia opetustilanteessa, erityisesti kurinpitotilanteessa, sekä opettajan velvollisuuksiin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla. Erilaisia eettisiä päämääriä ja niiden tiedostamisen tärkeyttä toivat esille seitsemän kahdeksasta opettajasta. Nuo eettiset päämäärät liittyivät kolmella opettajalla tavoitteeseen oikeudenmukaisesta ja tasarvoisesta toiminnasta oppilaiden kanssa, kasvuympäristöön liittyviä tavoitteita toi esille kolme, joista kaikki painottivat kouluviihtyvyyttä tuovan oppimisympäristön luomista ja yksi painotti erittäin tärkeänä myös turvallisuuden tunteen luomista oppilaille. Yhteensä viisi opettajaa mainitsi yleisesti kasvatuksellisen päämäärään ja sen tiedostamisen - opettajan ensisijainen tehtävä on kasvattaa yhteiskunnassa toisten ihmisten kanssa toimeen tulevia ja toisia kunnioittavia kansalaisia.

alakoulusa tulee myös tämä kasvatus, et se ei oo pelkkää opetusta. Että täytyy olla lasten kans sillä lailla, että ne myös oppii sosiaalisia taitoja, oppii oleen toisten kans (H7)

Kyllä se varmaan on se kasvatustehtävä tää alakoulun opettajan tärkein juttu, kasvattaa yhteiskuntakelposia ihmisiä. Opetetaan niitä olemaan ihmisiksi. (H6)

Didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon osaamisen alueet näyttäytyivät siis yleisenä didaktisena ja pedagogisena tietotaitona, aineenhallintana ja oppimaan oppimisen opettamisena. Didaktisella ja pedagogisella tietotaidolla tarkoitan tässä ennenkaikkea opettamiseen liittyvää tietoa ja taitoa, joka kietoutui aina yhteen opettajien puheessa. Haastateltavat kokivat, että opettajana heidän täytyi tietää, miten erilaisilla tavoilla oppilaat voivat oppia, mitkä ovat eri ikäisille ominaisimmat tavat oppia, millaisia erilaisia opetusmenetelmiä voi käyttää ja millaiset menetelmät sopivat parhaiten minkäkin asian opettamiseen, ja sitten heidän opettajana täytyi myös osata käyttää niitä monipuolisesti.

se että perustavote on se, että nää oppilaat oppii. Ja sit niinku se, et millä tavalla ne oppilaat oppii, niin kaikki oppii vähän eri tavalla. Niin pedagoginen, sellanen niinku osaaminen siinä, et sä osaat valita sen oikeen opetustavan tai menetelmän, tai myös sen että pysyy koko ajan hereillä siinä, et onks tää oppilas oppinu ja jos se ei oo, niin mitä voisit tehdä nyt toisin että mä saisin sen oppimaan.(H3)

Aineenhallinnallisen osaamisen toivat esille kaikki haastatellut. Mielenkiintoista onkin, että sitä omana asiantuntijuuden alueena tuotiin esille enemmän kuin didaktista ja pedagogista tietotaitoa, jonka otti esille viisi haastatelluista. Aineenhallinta myös mainittiin yleensä ensiksi, jos opettajat puhuivat näistä molemmista osaamisen alueista. Tuntuu aika käsittämättömältä, ettei luokanopettaja näkisi opettamisen monipuolista hallintaa osana omaa asiantuntemustaan. Myöhemmin nämä samat kolme opettajaa, jotka eivät puhuneet erikseen opettamisen taidosta omaa tämänhetkistä asiantuntijuutta pohtiessaan, toivat erilaisiin opetusmenetelmiin liittyvät ratkaisut esille, kun puhuttiin työelämän tuomista muutoksista omassa asiantuntijuudessa. Siten voidaankin nähdä, että nämä opettajat mahdollisesti sisällyttivät opetustaitoon ja ymmärrykseen oppimisesta kuuluvan osaamisen osaksi eri aineiden hallintaa. Tässä katkelma yhden näistä opettajista puheesta:

totta kai mulle kuuluu sit myös ne oppiaineet sisältöineen, et luokanopettajana kun opettaa montaa ainetta niin jotenki se on aika painavaki se vastuu, et kukaan muu niitä asioita ei opeta sille luokalle ku minä (H1)

Aineenhallinnan osaamisen painottamiseen liittyi myös sellainen mielenkiintoinen piirre, että neljä haastateltavaa painotti heti aineenhallinnasta puhuessaan, ettei se ole tärkein, että aineenhallinnan ei tarvitse olla luokanopettajan vahvin alue, koska opetettavia aineita on niin paljon, ja siten sisältöjä ei käydä niin syvällisesti kuin esimerkiksi yläkoulussa, vaan luokanopettajalla työssä painottuu myös jatkuvasti kasvatus opettamisen ohessa. Kolme opettajaa otti erikseen esille vielä oppimaan

oppimisen opettamisen taidon. He korostivat, että luokanopettajalle ei riitä nykyään vain taito opettaa asioita, vaan tarvitaan taito opettaa oppilaille oppimista ja itse tiedon etsimistä.

Opettajan käytännöllinen tieto näyttäytyi luokanhallintataitona, siihen tiivistä liittyvänä oppilaantuntemuksena, opettajan itsevarmuutena, taitona toimia joustavalla intuitiivisella tavalla yllättävissä tilanteissa sekä sosiaalisina taitoina. Luokanhallintataito oli aineenhallinnan lisäksi toinen osaamisalue, jonka toivat esille kaikki haastatellut. Siihen kuuluivat keskeisinä ryhmäyttämisen taidot ja jatkuva tilanteiden havainnointi. Kolme opettajaa otti myös esille luokanhallintaan liittyvän ryhmäsidonnaisuuden - tietyllä tapaa luokanhallinta on löydettävä aina uudestaan uuden ryhmän kanssa. Yksi opettaja painotti erikseen yksittäistä oppilaantuntemusta erittäin tärkeänä osana ryhmänhallintaa.

Ja sit kyllähän asiantuntijuus, toisaalta sit mikä syntyy vaan siinä työssä siinä luokan kanssa.. Niin... Voin mä sanoa että mä oon asiantuntija mun oman luokani kanssa, että mä tiään miten se toimii. (H2)

Itsevarmuus oli opettajille varmuutta siitä, miten toimia kasvatus- ja opetustilanteissa, luottamusta omiin ratkaisuihin. Tähän liittyi tiivistä toinen esille noussut taito, joustava intuitiivinen toiminta. Tästä puhuneet opettajat toivat sen esille erittäin tärkeänä jatkuvasti muuttuvassa arjessa, jossa tulee eteen toistuvasti sellaisia yllättäviä ja erikoisia tilanteita, joihin ei ole osannut varautua, ja joiden kohdalla ei ehdi tehdä pidempää analyysiä toimintatavasta. Silloin opettajan täytyy toimia ikään kuin vaistonsa varassa, aiempiin kokemuksiinsa luottaen. Sosiaaliset taidot taas sisälsivät taidon olla vuorovaikutuksessa niin vanhempien, oppilaiden kuin kollegoiden kanssa.

nää tilanteet jotka tulee siinä hetkessä, niin se liittyy mun mielestä ennen kaikkea siihen, että osaa reagoida tavallaan oikealla lailla siinä tilanteessa ja joskushan se voi olla että tulee niinkun, että on ihan etukäteen miettinytki, että kuinka toimii, mutta aika paljon tulee sit sellasiaki, ettei oo pystynyt etukäteen varautuun, ja sit ten toimii vaan aika intuitiivisesti (H5)

kyllä varmaan se suurin on semmonen ihmissuhdetaidot, semmoset sosiaaliset taidot. Et miten kohtaa ne oppilaat, miten kohtaa ne vanhemmat, ja sit miten kohtaa ne toiset työkaverit. (H4)

Kuten taulukosta 2 nähtiin, kasvatustieteelliseen tietoon kuuluva osaaminen on juuri välillisen tason osaamista, joka ei liity suoraan opetustilanteessa toimimiseen tarvittavaan tietoon ja taitoon, mutta ohjaa sitä tiedostettujen tavoitteiden kautta. Käytännöllisen tiedon osaamisalueet ovat taas hyvin tiiviisti opetustilanteissa tarvittavaa taitoa ja tietoa eli välittömän tason osaamista. Didaktisen tiedon

ja pedagogisen taidon osaamisen muodot sijoittuvat välisen tason ja välittömän tason osaamisen välille, sillä toisaalta opettajan täytyy suunnitella opetustaan ja tehdä siten pedagogisia ratkaisuja jo ennen opetustilannetta, mutta kuitenkin niiden toteuttaminen ja tilanteissa tapahtuvat ratkaisut ovat kiinteästi välittömän tason osaamista itse opetushetkessä.

Kun vertailin eri osaamisen alueiden ilmenemistä kaikkien haastateltavien välillä, tein havainnon, että monipuolisimmin eri osaamisalueita kaikkien tiedon muotojen alueilta toivat ne opettajat, joilla oli eniten työkokemusta yhteensä luokanopettajan tehtävistä - toinen heistä oli työskennellyt lyhyissä sijaisuuksissa kolme vuotta ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista ja työskenteli nyt neljättä vuotta valmistumisen jälkeen, toinen oli aiemmin toiminut lastentarhanopettajana ja työkokemusta oli yhteensä viisi ja puoli vuotta. Toinen tekemäni havainto oli, että ne kaksi opettajaa, joilla oli kaikista vähiten kokemusta luokanopettajan tehtävistä (1,5v.), toivat esille erityisen vähän kasvatustieteelliseen tietoon kuuluvia osaamisalueita, toinen ei lainkaan. He myös korostivat erityisesti oppiaineiden sisällöllistä puolta eli aineenhallintaa eivätkä niinkään monipuolisia erilaisia menetelmiä opetuksellisissa ratkaisuissa. Kenties juuri kokemus auttaa hahmottamaan oman ammattiin kytkeytyvän asiantuntemuksen laajemmassa perspektiivissä.

Mielenkiintoinen näkökulma avautui myös tarkasteltaessa opettajien painottamia vahvoja ja heikkoja puolia asiantuntijuutensa osaamisalueista. Vahvuuksissa korostuivat selkeästi luokanhallintataito, sosiaaliset taidot, didaktinen ja pedagoginen tietotaito sekä tiettyihin aineisiin kohdistuva sisällöllinen ja didaktinen osaaminen, mikä pohjautui opettajien omiin valinnais- tai sivuaineopintoihin koulutuksessa. Mielenkiintoista oli, että kuitenkin koetut heikot puolet omassa asiantuntijuudessa liittyivät juuri samoihin osaamisalueisiin, mutta niin sanotusti poikkeustapauksissa: heikoksi alueeksi koettiin esimerkiksi luokanhallintataito vieraiden ryhmien kanssa, joille opettaja opetti yhtä ainetta vain kerran viikossa. Tässä tulee hyvin ilmi se, miten moni haastatelluista painottikin, että luokanhallintataito on sidoksissa hyvään oppilaantuntemukseen, ja on hankittava erikseen joka ryhmän kanssa.

tietenki on haastavia tapauksia täällä aina joukossa, varsinkin ku pitää jollekin joukolle musaa vain yks tai kaks tuntia viikossa, niin se on aika haastavaa jos on vaikee ryhmä. (H8)

Heikoksi alueeksi koettiin myös tiettyihin oppiaineisiin liittyvä sisällöllinen hallinta ja didaktinen osaaminen, mikäli oppiaine ei ollut opettajalle niin mieluinen ja läheinen. Tässä on kuitenkin hyvä huomata, kuinka moni haastatelluista korosti, ettei luokanopettajan tarvitse hallita kaikkea

täydellisesti, vaan oppilaidenkin on hyvä huomata, että opettajalla on erilaisia vahvoja ja heikkoja alueita. Vielä heikoksi alueeksi koettiin didaktinen ja pedagoginen osaaminen, mikä vaikuttaa mielenkiintoiselta, sillä sen moni haastateltava mainitsi vahvaksi alueekseen. Kommenteista kuitenkin paljastuu, että didaktinen ja pedagoginen osaaminen koettiin heikoksi suhteessa siihen, mitä nähtiin, että se omalla kohdalla vielä tulevaisuudessa voisi olla. Myös tässä tuli ilmi, kuinka didaktinen osaaminen on myös yhteydessä ryhmään - opettajan on osattava oppilaantuntemuksen kautta valita sopivat opetusmenetelmät kullekin ryhmälle ja oppilaalle.

mut sit eihän sekään täydellistä oo, et haluaisin edelleen kehittää itseäni ja löytää niitä toimivia menetelmiä. Tavallaan mulla on ollu hiukka erityylishet luokat, jotka mulla on ollu. Et toisen luokan kans nää mun menetelmät ei toiminu yhtään. Ne meni ihan päin mäntyä kaikki. Jos me koitettiin tehdä jotain ryhmätöitä niin se oli niin ku aivan toivotonta (H2)

6.2. Luokanopettajien asiantuntijuus arjessa kohdattavien haasteiden näkökulmasta

Kun opettajat tarkastelivat asiantuntijuuttaan arjessa kohtaamiensa haasteiden kautta, olivat useimmin esiin tulevat haasteet juuri käytännöllisen tiedon alueella luokanhallinnassa, joustavaa intuitiivista toimintaa vaativissa tilanteissa sekä sosiaalisia taitoja vaativissa tilanteissa. Näitä asiantuntimuksen osaamisen muotoja vaativia haastavia tilanteita oli joitakin jokaisella opettajalla. 6/8 opettajasta toi esille luokanhallinnalliset haasteet, jotka tulivat ilmi etenkin oppilaille vieraissa oppimisympäristöissä taide- ja taitoaineiden tunneilla sekä vierasta ryhmää tai erittäin suurta ryhmää opettaessa.

Ja mulla tällä hetkellä tosiaan on haastavin ehottomasti toi kutosen musiikki. Siellä on semmonen aika haastava oppilasryhmä missä on enemmän poikia ja sitten siellä on aika monella kaikenlaista, miten sen nyt sanois, no niinkö käyttäytymisen kans ongelmia. Tänne on nyt hiljaittain palkattu resurssiopettajaki että siellä on pääsääntöisesti sitte kaks, kaks opettajaa siellä luokan tunneilla. Mut sit nyt tällä viikolla hän ei oo sit ollu töissä niin niin... (H5)

No meillä on iso luokka, niin varmaan haasteita on just sen luokan organisointi ja semmonen, et saa pidettyä ne kaikki oppilaat siinä asiassa, ja siinä mitä... kuuntelemaan sitä opetusta ja tehtävien parissa. (H7)

Joustavaa, intuitiivista toimintaa edellyttäviin tilanteisiin törmäämisen arkisena haasteena otti esille kolme opettajaa. Nämä liittyivät tilanteisiin, jotka tapahtuivat yllättäen ja joihin ei voinut varautua, ja joissa täytyi toimia parhaaksi katsomallaan tavalla.

Viimesellä tunnilla yks kollega sairastu kaheltatoista, niin mulla on vaan puolikas ryhmä, niin mä lupasin sit ottaa hänen puolikkaan ryhmänsä tähän tekeen hiljasta työtä ja sit mulla oli omat ekaluokkalaiset tossa toimi. Et siinä oli vähän haastetta, tai sellasta, että, että tota. Sellanen yllättävä tilanne. (H3)

Sosiaalisia taitoja edellyttäneet arjen haasteet liittyivät ennen kaikkea ristiriitaisten tilanteiden selvittämiseen oppilaiden välillä tai oppilaan kanssa. Tästä puhuivat kuusi opettajaa ja puheessa nousi myös haasteena eettinen päämäärä - kuinka toimia eettisesti oikein kaikkien osapuolten kannalta.

Ja siinä tarvittiin sit tota, tietenkin näitä välienselvittelytaitoja ja sellasta, piti kovasti miettiä että miten mä lähestyisin tätä asiaa ja mikä ois viisain tapa suhtautua, ja miten me saatais semmonen tulos aikaan, että kukaan ei provosoidu eikä hermostu enempää. (H4)

Didaktista tietoa ja pedagogista taitoa vaativia haasteita arjessa koki yleisesti kohtaavansa kolme opettajaa. Nämä liittyivät erityisesti erityispedagogiseen osaamiseen, kun ryhmässä oli erityistä tukea vaativia oppilaita.

No sit mulla omalla luokalla on yks sellanen, on tehostetun tuen piirissä oleva oppilas, jolla sitten välillä on aina vähän tarkkaavaisuuden kanssa ongelmia, tai että jos hänellä on vaikka tiedossa jotain jännää vaikka viikonloppuna, niin sit se näkyy, että hän on tosi levoton ja äänteleä, eikä millään pystyis keskittyy siihen mitä tekee. Mutta hänellä on aina noin kaheksan tuntia viikossa avustaja tässä luokassa, niin niin, sitte se auttaa aika pitkälti siinä, mutta sitten toki niillä tunteilla ku ei oo, niin sitten menee ne omat resurssit siihen, että melkeenpä pitäis olla hänen vieressään jatkuvasti... (H5)

Tiivistetysti voidaan sanoa, että opettajien arjessa tavallisimmin kohtaamat haasteet painottuivat juuri välittömän tason osaamista koskevaa asiantuntemusta edellyttäviin asioihin, erityisesti juuri käytännöllisen tiedon, eli niin sanotun epämuodollisen tiedon alueelle, ja lisäksi erityispedagogisiin kysymyksiin.

6.3 Asiantuntijuuden kehittyminen luokanopettajaksi valmistumisesta nykyiseksi asiantuntijaksi

6.3.1 Käsitys omasta asiantuntijuudesta luokanopettajaksi valmistuttua

Oman opettajuuden ja siinä asiantuntemuksen kuvaaminen opettajaksi valmistumisen ajankohtana ja ensimmäisen työsuhteen alkaessa alkoi lähes poikkeuksetta kaikilla haastateltavilla sen kautta, missä he kokivat epävarmuutta ja asiantuntemuksen vähäisyyttä. Vastauksissa painotettiin myös sitä, kuinka ei missään tapauksessa ollut vielä asiantuntija missään asiassa, vaan vasta aloittelija.

Parhaiten haastateltujen käsitystä omasta opettajuudesta ja siinä ilmenevästä asiantuntemuksesta juuri työuran alkaessa kuvaa epävarmuuden kokemus. Se heijastui kaikille osaamisen alueille, joita haastateltavat kävivät läpi kuvatessaan omaa opettajuuttaan valmistumisen jälkeen. Nuo osa-alueet olivat didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueelle kuuluvat didaktinen suunnittelu ja pedagogiset ratkaisut koskien tulevia opetustilanteita, erityispedagoginen osaaminen, aineenhallinta ja oppimisen arviointi, käytännöllisen tiedon alueelle kuuluvat luokanhallintataito, sosiaalisia taitoja edellyttävät vanhempien kohtaaminen ja työyhteisöosaaminen ja joustava toiminta yllättävissä tilanteissa, sekä kasvatustieteellisen tiedon alueelle kuuluvat kokonaisuuksien organisointi ja lainsäädännöllinen osaaminen.

TAULUKKO 3. Opettajien kuvailema käsitys omasta asiantuntemuksesta työuran alkaessa. Viiva tarkoittaa, ettei kukaan ottanut asiaa esille kuvatussa yhteydessä.

Asiantuntijuuden tiedon muodot	Asiantuntijuuden osaamisen alueet	Koettua epävarmuutta	Koettua osaamista ja asiantuntemusta
Kasvatustieteellinen tieto	Kokonaisuuksien organisointi	4	-
	Lainsäädännöllinen osaaminen	1	-
Didaktinen tieto ja pedagoginen taito	Didaktinen suunnittelu ja pedagogiset ratkaisut	6	-
	Erityispedagoginen osaaminen	5	-
	Aineenhallinta	2	1
	Oppimisen arviointi	2	-
Käytännöllinen tieto	Luokanhallintataito	3	3
	Sosiaaliset taidot: - vanhempien kohtaaminen - työyhteisöosaaminen	6 6	- -
	Joustava intuitiivinen toiminta	1	-
Kasvatustietoisuus: itsesäätelytieto	Oman toiminnan reflektointi	-	1

Didaktinen tieto ja pedagoginen taito näyttäytyivät haastateltavien kuvauksissa paljolti kehittymässä olevina, paljon henkilökohtaista ponnistelua ja työtä vaativina asioina. 6/8 haastattelussa nousi esiin keskeneräisyyttä didaktiseen ja pedagogiseen tietotaitoon liittyvässä käytännön opetusta koskevassa suunnittelussa eli pedagogisissa ja didaktisissa ratkaisuissa liittyen siihen, millaisia menetelmiä valita kunkin asian opettamiseen, sekä kahdella opettajalla aineenhallinnassa. Tätä keskeneräisyyttä osoittivat sekä opetuksen ja tunnin kulun suunnitteluun että opetettavaan sisältöön perehtymiseen vaadittu enempi aika verrattuna nykyiseen. Oma opettamisen tyyli oli vasta hiljalleen löytymässä, ja eri opetustapojen käyttö oli enemmän kokeilua, kuin vahvaan näkemykseen perustuvaa valintaa. Suunnittelu oli lyhytjänteisempää, haastateltujen sanoin ”selviytymistä” päivä kerrallaan.

No siinä meni hirveesti aikaa siihen ihan vaan ku kaikki oli niin uutta niin ihan vaan ku mietti sitä niinku rakennettakin, että miten tunnin pidän ja niinku oppisältöihin perehtymistä, et siihen kaikkeen meni vaan niin paljon enemmän aikaa (H1)

Sitä oli ihan raakile, se oli ihan kamalaa. Että kyllähän se on sellasta kokeilemistä. Kaikki pitää vaan oppia kantapään kautta. (H6)

Didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueeseen kuuluvaan erityispedagogiseen osaamiseen liittyvä epävarmuus nousi myös ilmi 5/8 haastattelussa. Vastavalmistuneena opettajana ei koettu aina luottamusta omaan arvioon lapsen tarvitsemasta erityistuesta, ja tilanteisiin reagoitiin helposti liian myöhään.

Sit puhuttiin vaan, ku se ei tavallaan niinku tee mitään koulun eteen, et onks se vaan nyt sitä, että se ei yritä, no sit me pyöriteltiin sitä melkeen vuosi, ja sit se meni psykologin testeihin ja paljastu, et okei, sielä on tällanen paha lukihäiriö taustalla. Niinku et sekin, et joo, kyl se lopulta sit tunnistettiin, mut kuin kauan siin meni aikaa hukkaan. (H2)

Vielä didaktiseen tietoon ja pedagogiseen taitoon kuuluvista asioista kaksi haastateltavaa otti esille oppilaan oppimisen arvioinnin aiheuttamat hankaluudet uutena opettajana. Näitä kahta opettajaa yhdisti se, että he olivat molemmat aloittaneet ensimmäisen luokanopettajan työsuhteensa kesken kevätlukukauden ja joutuivat siksi hyvin nopeasti ja vähällä opetuskokemuksella oppimisen arvioinnin tilanteeseen.

4/8 opettajasta toi esiin kasvatustieteelliseen tietoon kuuluvan kokonaisuuksien hahmottamisen ja siten oppimisen suurien tavoitteiden ja päämäärien näkemisen heikohkona työuran alkamisen vaiheessa. Tähän liittyi vahvasti vaikeus hahmottaa, kuinka paljon aikaa on käytettävissä eri oppimiskokonaisuuksiin, ja sen tähden pidemmän aikavälin oppimistapahtumia oli haastavaa suunnitella.

Käytännölliseen tietoon kuuluvilla osaamisen alueilla haastateltavat kokivat myös kipuilleensa erityisesti valmistuttuaan. Tämä tuli etenkin esiin sosiaalisissa taidoissa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kohdalla sekä omassa työyhteisöosaamisessa. 6/8 haastatellusta toi esiin epävarmuuden koskien vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, varsinkin, kun joutui kohtaamaan vanhempia erilaisissa ristiriitatilanteissa, mutta myös ihan tavallinen yhteydenpito ensimmäisinä kertoina aiheutti epäluottamusta siihen, osaako ikään kuin vakuuttaa vanhemmat omasta osaamisestaan.

kyllä mää sillonki muistan ensimmäiset tämmöset, niinku ensimmäinen vanhempainilta. Niin kyllähän mua jännitti. Ja sit ku ne vanhemmat vielä tiesi, että mää olin sillon niinku just valmistumassa, että mitähän ne musta niinku ajattelee. (H4)

Työyhteisössä toimiminen aiheutti myös epävarmuutta 6/8 haastatellulla. Haastateltavien kuvauksissa heijastui yksinäisyyden kokemus, ja vertaistuen kaipaaminen. Oma kokemattomuus koettiin epävarmuutena muiden useita vuosia työskennelleiden opettajien keskellä ja omalle opettajuudelle kaivattiin vahvistusta, luottamuksen osoitusta.

että ku menee tosi nuorena sinne, siihen muitten kokeneitten ja viisaitten opettajien joukkoon, niin varmaan ainahan sitä kokee sitä, että oonkohan mää nyt tarpeeks hyvä tai mitähän noi toiset opettajat musta aattelee, että uskallanko mä nyt sanoo äänen, et mitä mä ajattelen, tai jos kokouksessa käsitellään jotain, niin voinks mä nyt sanoo vai pitäiskö mun olla vaan hiljaa. (H4)

Mää en oikeen siellä tiennyt että keltä mää oisin voinu asioista kysyä, ihan niinku käytännön asioistaki vaikka, että usein mä sit saatoin ihan kansliasta kysyä, että kuinka teijän koulussa tehdään tää ja tää juttu. (H5)

Kaksi haastatelluista, jotka eivät ottaneet esille vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön eivätkä työyhteisöosaamiseen liittyvää epävarmuutta, erosivat muista haastatelluista siinä, että heillä molemmilla oli jo enemmän kokemusta kasvatus- ja opetusosalta. He olivat ne opettajat, joista toinen oli ensimmäiseltä koulutukseltaan lastentarhanopettaja ja oli toiminut lastentarhanopettajana ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista. Toinen opettaja oli taas työskennellyt epäpätevänä luokanopettajana pätkissä kolmen vuoden ajan ennen opettajakoulutukseen hakeutumista. Tämä voi siten kertoa siitä, että heillä oli kokemusta sekä vanhempien kohtaamisesta että työyhteisössä toimimisesta kasvatusalalla, eivätkä he siksi kokeneet sitä erityisenä epävarmuuden alueena luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen.

Myös käytännöllisen tiedon alueeseen lukeutuvassa luokanhallinnassa oli selkeästi eriytyviä käsityksiä haastateltujen välillä siinä, kokiko luokanhallinnassa varmuutta heti alusta asti, vai oliko se epävarmuuden alue. Kolme haastateltavaa toi esille luokanhallinnassa näkyvän haparoinnin omien rajojen etsimisen kautta. Koettu epävarmuus oli oman auktoriteetin etsimistä, sen löytämistä, millainen on oman näköinen luokka, millainen rooli itsellä pitää olla, ja millaisena haluaa nähdä luokan toiminnan ja työrauhan luokassa. Yksi opettaja kertoi harkinneensa uran vaihtoakin erittäin vaikean luokan kanssa ensimmäisen työvuotensa aikana.

sillon ku alotti, niin ei osannu olla jotenki niin tiukkana koska halus, että... että olis myös sellanen mukava ja kiva opettaja, ja sitten joutu niinku kipuileen ehkä enemmänki sen luokanhallinnan kanssa, koska sitten se ei aina toimi et on semmonen... siis mukava aina voi olla, mutta pitää olla tietyllä tavalla tosi jämäkkä. (H1)

mulla oli jossain vaiheessa tosi kovat paineet, että mun pitää vetää opetusta niin, että mun luokka istuu hiljaa, ja että tavallaan jos siellä on ääntä, niin se on jotenki hirveetä, että mulla oli jotenki tällasia vanhanaikasia käsityksiä jossain siellä pohjalla kuitenkin, ennenku aloin löytään sen millasta opetusta mä haluan mun luokkaani (H2)

Niitä haastateltuja, jotka toivat puheessaan esiin luokanhallinnan alusta asti vahvana osaamisen alueena, yhdistivät varmuutta tuoneet kokemukset opetuksesta aiemmin.

se tärkein juttu sillonki oli se ryhmädynamiikka, tai se semmonen ryhmähenki täytyy saada toimimaan, ja sen koin aika vahvaks alueeks, että ku mulla on lastentarhanopettajatausta, että kun mä oon siellä toiminu... (H3)

mulla oli jo alusta asti sellanen aika varma olo. Että kun mä olin vuoden sillon lukion jälkeen kouluavustajana, niin ennen sitä jo mulla oli hyvin vahva semmonen opettajaolo. Ja mä tein kyllä tosi paljon sijaisuuksia, ja mä jouduin hyppäämään äkkiä niihin tilanteisiin... (H4)

Hyvin harva haastatelluista lähti kuvailemaan omaa asiantuntemustaan työuran alussa hallitsemien asioiden kautta, vaan juuri sen kautta, missä koki epävarmuutta. Yksittäisinä mainintoina vahvasta osaamisesta tuotiin esiin aineenhallinta, ymmärrys tietoisien oman toiminnan reflektoinnin tarpeesta sekä edellä käsiteltyt kuvaukset luokanhallintataidosta.

6.3.2 Koulutuksen tukema asiantuntijuus

Kolme kahdeksasta haastatellusta tiivistä koulutuksen tukeman asiantuntijuuden kokonaisuudessaan positiivisesti monipuoliseksi. Vaikka koulutuksessa koettiin olevan puutteita, nähtiin kokonaisuus parhaana mahdollisena, kun sitä verrattiin laajempaan kontekstiin.

Suomessahan on tällä hetkellä maailman paras opettajankoulutus, niinku sanotaan, niin mää on ihan samaa mieltä. Ja tota. Kyllä se mun mielestä oli hyvä, että sielähän yhdessä tehtiin juttuja, yksin tehtiin, tutkittiin, analysoitiin, mietittiin ja sit käytännössä harjoteltiin, että kyllä minä tykkäsin. (H4)

Tarkemmassa aineiston erittelyssä paljastui kuitenkin, että haastatellut näkivät koulutuksen tukemassa asiantuntijuudessa työelämän edellyttävien tarpeiden kannalta sekä kiitoksen että valittamisen aihetta. Alla olevassa taulukossa on esitelty haastateltujen esille nostamat asiat koulutuksesta opettajan asiantuntijuuden tukemista koskien.

TAULUKKO 4. Opettajien näkemys koulutuksen tukemasta asiantuntijuudesta. Viiva tarkoittaa, ettei kukaan ottanut kyseiseen osaamisalueeseen liittyviä asioita esille kuvatussa yhteydessä.

Asiantuntijuuden tiedon muodot	Asiantuntijuuden osaamisen alueet	Koulutuksesta sai tukea	Koulutuksesta ei saanut riittävästi tukea
Kasvatustieteellinen tieto	Kokonaisuuksien organisointi	-	2
	Opetussuunnitelmaosaaminen	3	-
Didaktinen tieto ja pedagoginen taito	Didaktinen ja pedagoginen tietotaito	6	4
	Erityispedagoginen osaaminen	-	6
	Aineenhallinta	6	3
Käytännöllinen tieto	Luokanhallintataito	3	-
	Sosiaaliset taidot: vanhempien kohtaaminen	-	6
	Joustava intuitiivinen toiminta	-	3
Kasvatustietoisuus = it-sesäätelytieto	Kriittinen ajattelu	6	-
	Oman toiminnan reflektointi	4	-
	Armollisuus itseä kohtaan	-	2

Didaktiseen tiedon ja pedagogisen taidon alueeseen lukeutuva didaktisen ja pedagogisen tietotaidon eli tarkoituksenmukaisiin opetusmenetelmiin ja opettamiseen liittyvän osaamisen tukeminen näyt-
täytyi haastateltavien puheessa erityisen vahvana. Eniten tämän osaamisalueen tukeminen oli koulu-
tuksessa erilaisten monipuolisten opetusmenetelmien esille tuomista ja käyttämään harjoittelemista.
Kuitenkin tämä didaktisen osaamisen tukeminen oli voimakkaasti sidoksissa oppiaineeseen. Oli hy-
vin haastateltavakohtaista, missä oppiaineessa haastateltu näki oppineensa hyviä opetusmenetelmiä
ja saaneensa ymmärrystä oppiaineen pedagogisesti haastaviin alueisiin, eli niihin, joissa oppilailla
on erityisesti haasteita. Tämä didaktisen osaamisen sidosteisuus aina tiettyyn aineeseen näkyi myös
siinä, että juuri samat opettajat, jotka kokivat saaneensa tukea didaktiseen osaamiseensa joissain ai-
neissa, kokivat, ettei sitä saanut ollenkaan toisissa aineissa. Tässä kohtaa nousi useamman haastatel-
tavan kohdalla kritiikki opetushenkilökuntaa kohtaan siinä, ettei heillä välillä ollut tietämystä lain-
kaan oppiaineisiin liittyvistä pedagogisista haasteista, vaan ainoastaan hyvä oman aineensa hallinta.

*siellä sai eväitä pedagogisiin ratkaisuihin, et tosi monipuolisia malleja, sekä kou-
luttajien taholta että miten meille tuotiin sillon niinku sisältöjä ja noissa moniala-
sissa opinnoissa, että miten niitä tuotiin esiin että miten kaikkia asioita voi opet-
taa, niin kyllä mun mielestä sitä tuli paljon, sitä tuli ihan hirveesti. (H3)*

noi matemaattiset aineet oli tosi hyvät sielä, et tuli tosi hyviä vinkkejä ja just niitä, että jos jollain on vaikeeta, niin nämä asiat on yleensä vaikeita, ja ehkä näin kannattais rueta jatkamaan sit tästä asiasta eteenpäin, et niitä tuli sielä ihan hyvin (H8)

Mutta se riippu opettajasta, että oli myös sitte semmosia, joista mää koin, että mää pystysin opettaan aivan hyvin tämän oppiaineen, vaikka mää en ois käynyt yhdelläkään luennolla. Että kyllä se opettajasta on kiinni. Ja tavallaan että miten se, että se ei niinkö pelekästään opeta sielä yliopistolla se opettaja sitä ainetta, vaan sen pitää opettaa myös sitä että miten tätä ainetta opetetaan erilaisille oppijoille, ja miten, minkälaisilla tavoilla niitä voijaan havainnollistaa ja konkretisoida (H7)

Myös aineenhallinnallista asiantuntemusta koskeva tuki jakautui haastateltavien käsityksissä. Niitä haastateltavia, jotka kokivat koulutuksen tukeneen aineenhallinnan vahvistumista (6/8), yhdisti aineenhallinnan tarkastelu erityisesti omien erikoistumisopintojen näkökulmasta. Kaikki he olivat myöhemmin työelämässä päässeet opettamaan oppiainetta, johon olivat erikoistuneet, ja siten mahdollisesti olivat huomanneet koulutuksen siihen tuoman hyödyn. Osa pohti kuitenkin sitäkin näkökulmaa, että erikoistumisopintoihin tuli suuntauduttua oman vahvan kiinnostuksen pohjalta, ja silloin hallinta oli vahvaa jo lähtökohtaisesti, ja sitä pystyi edelleen vahvistamaan opinnoissa. Usein omista erikoistumisopinnoista kertoessaan parhaimpana antina tuli ilmi niissäkin hyvä pedagogisen näkökulman huomiointi ja vahva didaktiikan opetus.

Aineenhallinnan mää koen kyllä että noissa omissa sivuaineissa on ollu hyvä ja niistä on ollu oikeeseti apua, ja monesti tulee sit mieleen sellasia, asioita mitä on sielä opinnoissa tehty, niin sit se toimii käytännössäkin (H5)

sit kun otti jotain ainetta enemmän tai luki sivuaineena, niin sit rupes saamaan niitä ideoita ja välineitäkin enemmän (H1)

Kun haastatellut kuvasivat aineenhallintaan saatua tukea riittämättömänä (3/8), he puhuivat aineenhallinnasta yhteisesti kaikkien oppiaineiden kohdalla, siinä miten he kokivat saaneensa aineenhallinnallista osaamista kaikille yhteisistä perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaisista opinnoista.

ainepuoli oli ainakin aika hepposta koska siellä käytiin niinku niin monta ainetta niin eihän siihen kauheen syvällisesti päässy siellä että se oli ehkä sellanen katsaus siihen aineeseen (H1)

Didaktiseen ja pedagogiseen tietämykseen kuuluvan erityispedagogisen osaamisen alueen ja sen hyvin heikon painotuksen koulutuksessa nosti esille 6/8 opettajasta. Erityisesti koettiin, että erityis-

pedagogista osaamista tuetaan aivan liian vähän suhteessa siihen, mitä vaatimuksia työelämä asettaa.

ei oo kuitenkaan koulutettu erityislasten kohtaamiseen, oikeestaan hirveen paljon ollenkaan. Kyllähän sitä jonkun verran tulee koulutuksessa, mutta aika vähän kuitenkin (H1)

niinku erityisopetus, niin mun täytyy sanoo, et jotenki, et se mitä sieltä opiskelusta oikeesti niinku jäi niinku taskuun tai käyttövaraa niin ei se nyt ihan hirveesti ollu. (H2)

Kasvatustieteellisen tiedon alueeseen kuuluvasta osaamisesta suhteessa koulutuksen antamaan tukeen opettajista kolme otti esille opetussuunnitelmaosaamisen hyvässä valossa, eli tuettuna osaamisen muotona, ja kaksi otti esille kokonaisuuksien hahmottamisen huonossa valossa, ei tuettuna osaamisena.

niinkö esimerkiks opseja tutkittiin paljon ja luettiin niitä, mitä ne tarkoittaa. Esi-merkiks ilman valmistumista, kun mää tein niitä lyhytaikasia sijaisuuksia, en mää ollu koskaan luku opsia, koska en mää niinku oikeestaan tajunnu, että se on niinkö se ohjekirja, minkä avulla me tehään sitä työtä. Eli kyllä se tuli sitä kautta että mitä meiltä vaaditaan, niin se tuli sen koulutuksen myötä (H7)

Ja sit semmosta niinkun, mikä sieltä ehkä puuttu oli tämmönen olennaisen löytäminen. Et se mitä aika moni opettaja, itekki sortu siihen alkuaikoina, et meni kii-reellä eteenpäin, et kaikki asiat saadaan läpikäytyä. Ei kukaan sanonu et ne kerrautuu niin moneen kertaan. Että tärkeempää on kuitenkin ehkä niinku hallita kokonaisuuksia (H3)

Käytännöllisen tiedon alueeseen kuuluvasta asiantuntijuudesta opettajien puheessa näyttäytyivät luokanhallintataito (3/8), sosiaalisia taitoja vaativa vanhempien kohtaaminen (6/8), sekä joustava intuitiivinen tilanteen vaatima toiminta (3/8). Luokanhallintaitoa otettiin esille koulutuksessa tuettuna osaamisena, vanhempien kohtaaminen ja joustava toiminta taas osaamisalueina, joihin ei saanut riittävästi tukea. Vanhempien kohtaamisen esille ottaneet kokivat, että siihen ei saanut tukea oikeastaan lainkaan, ja se oli lähes poikkeuksetta ensimmäinen osaamisalue, joka otettiin esille, kun haastateltavat alkoivat pohtia koulutuksen tukemaa asiantuntijuutta.

*jos mietitään vaikka niinku vanhempien kanssa kohtaaminen, niin ei mitään, et ei-
hän siinä koulutuksessa saanu niinku yhtään mitään eväitä siihen (H2)*

Ainaki siihen on helppo vastata että mitä ois pitäny enemmän olla, niin on ihan ilman muuta se kodin ja koulun välinen yhteistyö. Et sitä mää muistelisin että meillä oli ehkä yhdellä demolla, ja mun mielestä siitä pitäis olla vähintäänki niinku yks tai kaks kurssia (H4)

Luokanhallintaan liittyvän osaamisen tukeminen yhdistyi opettajien puheessa joko opetusharjoittelusta saatuaan kokemukseen tai koulutuksessa yhdessä pohdittuihin ryhmänhallintakeinoihin eri oppiaineissa. Yllättävissä tilanteissa joustavalla tavalla toimimisen oppiminen nähtiin hankalana liian vähäisen opetusharjoittelun vuoksi, jossa oli myös aina saatavilla tukea muilta opiskelijoilta ja ohjaavalta opettajalta - tilanteita ei joutunut koskaan kohtaamaan yksin.

harjoittelut ja muut, niin ne keskitty mun mielestä pääasiassa siihen, että miten mää nyt suoriuduin siitä asian opettamisesta ja ryhmänhallinnasta. (H4)

Koulutuksen tukemasta asiantuntijuudesta sekä opettajaksi valmistumisen jälkeen koetusta asiantuntijuudesta käydyistä keskusteluista saatoinkin muodostaa luokanopettajan asiantuntijakäsitykseen uuden tiedon alueen, joka ei käynyt esille haastattelujen alussa käydyistä keskusteluista opettajien omasta asiantuntijakäsityksestä tällä hetkellä. Tuo tiedon alueen nimesin kasvatustietoisuudeksi, joka Tynjälän hahmotelmaan (2006, 105–106) verrattaessa yhdistyy itsesäätelytietoon. Tuohon tietoon liittyvä osaaminen, kriittinen ajattelu koskien kasvatusta ja opetusta sekä oman toiminnan reflektio ja sen avulla oman toiminnan kehittäminen olivat niitä, mihin koulutuksessa näkyi selkeimmin tulevan tukea opettajien esille nostamien asioiden perusteella. 5/8 haastatellusta katsoi koulutuksen tukeneen kriittisen kasvatusajattelun, eli oman filosofian, näkemyksellisyyden, löytymistä omaan opettajuuteen. Tätä kehittivät juuri kasvatustieteen teoriaopinnot ja opintojen tutkimuspohjaisuus. Erityisesti oman pro gradu -tutkielman tekemisen omaa kasvatuksellista ajattelua syventävänä prosessina toi esille neljä opettajaa. Myös neljän haastatellun puheista voitiin ymmärtää oman toiminnan tietoisien reflektion kehittyminen ja sen tärkeyden ymmärtäminen opettajan työssä koulutuksen tuomana ansiona. Reflektion nähtiin kehittyvän jo yliopistolla opiskeluun kuuluvissa tehtävissä, mutta erityisesti opetusharjoitteluihin sisältyvässä oman toiminnan tietoisessa työstämisessä.

Et nimenomaan ehkä se gradu ja sit osa syventävistä kursseista... niin ehkä niissä oli just se et ne toi sitä filosofiaa siihen tekemiseen, et jos mä mietin mun asiantuntijuuden kehittymistä niin siellä opiskelujen loppuvaiheessa alko niinku tällainen ideologia kehittyä, et miten mä haluan työtä tehdä (H2)

mutta kyllä mää uskon että se jollain lailla vaikuttaa siihen omaan ajattelutapaan, että ei sit, että ei tavallaan nää maailmaa niin mustavalkosena, vaan osaa sit ajatella kriittisesti asioista. Että jos siellä ei olisi sitä teoriapohjaa niin en mä usko että se sitte olis niin laadukas se lopputulos, kun opettajaksi valmistuu. (H5)

Ja sitte ko sielä oli ne harjottelut, misä meillä oli joku ohjaaja sielä oppitunnilla mukana, ko sen ohjaajan kans sit keskustelee niistä oppitunneista, niin se pakottaa ajatteleen että miks mä toimin noin, ja miks mä tein näin, eli joutuu perusteleen niitä asioita (H7)

Kasvatustietoisuuteen eli itsesäätelytietoon voidaan katsoa kuuluvan myös haastatteluissa kahden opettajan esiin nostama armollisuus itseä kohtaan opettajana. Tätä he eivät kokeneet opettajankoulutuksen tukevan. He kokivat koulutuksen pitävän esillä pyrkimystä hyvin täydelliseen opettamiseen ja opettajuuteen, jossa jää huomiotta opettajan inhimillisyyden ihmisenä.

Neljä haastatelluista otti myös esille itsestä johtuvan koulutuksesta saadun tuen puutteellisuuden. Näitä haastateltavia yhdisti se, että he olivat aloittaneet luokanopettajaopinnot suoraan lukiokoulutuksen jälkeen. Haastatteluissa he toivat esille, kuinka koulutuksessa oli vaikea ymmärtää joidenkin asioiden tärkeyttä ja merkitystä, kun ei ollut mitään käytännön kokemusta, mihin teoriassa opittuja asioita liittää. Teoria ja käytäntö eivät siis keskustelleet.

jotenki paljon asioita meni vaan silleen ohi, ettei osannu ehkä ottaa vastaan sillälailla, ku ei tiennyt, että mihin tätäki taitoa tarvitaan (H1)

kandiin asti ne kaikki meni vaan, et joojoo, ja enkä mä aatellu, et mä tuun ite josain oikeesti käyttään niitä, vaan se oli niinku et joo, mä luen tän kurssin, ja that's it. (H2)

Koulutuksen teoria- ja tutkimuspohjaisuus suhteessa käytäntöön herätti ristiriitaisia ajatuksia myös haastateltavissa, se tuli esille jokaisessa haastattelussa. Kaikki olivat sen kannalla että tietty teoreettisuus ja tutkimusperusta koulutuksella tulee olla, mutta samalla kaikki toivat esille riittämättömän käytännön harjoittelun määrän. Osa toi myös esille yliopistojen normaalikoulujen sopimattomuuden valmistamaan tavalliseen koulun arkeen, sillä harjoitteluissa ei joutunut tai saanut ottaa vastuuta samalla tavalla muiden läsnäolon takia, ja normaalikoulu koettiin muutenkin opetukselle ideaalisena ympäristönä, joka ei vastaa kunnallisten koulujen mahdollistamaa työympäristöä.

ne oli ne sijaisuudet mitä mä tein sen opiskelun aikana, että mä tein niitä tosi paljon, melkein viikottain. Jos en mä ois niitä tehnyt, niin mä oisin menny aivan puskista, niinku aivan pystymettään tekeen tätä työtä. Et eihän sekään, et mä pidin harjoitteluja muutaman tunnin, kun meillä ei ollu ihan hirveesti harjoittelua, niin eihän se kerro yhtään mistään mitään, ja siellä on se niitten oma opettaja ja muita opiskelijoita... (H2)

Käytännön harjoittelujen lisäkaipaaminen yhdistyy hyvin haastateltujen käsitykseen omasta osaamisesta valmistumisen jälkeen. Vaikka opettajat kokivat saaneensa didaktista osaamista eri aineissa koulutuksessa monipuolisesti, näyttäytyi käytännössä työn alkaessa pedagogisten ratkaisujen tekeminen osana didaktista suunnittelua hankalana, samoin kuin suurempien kokonaisuuksien hahmottaminen ja opetuksen organisointi pidempiä tavoitteita pidemmälle aikavälille asettaen. Kenties koulutus siis tarjoaa monipuolisesti työkaluja opettamiseen eri oppiaineissa, mutta käytännön kokemuksen vähäisyys ei mahdollista näkemystä opettamisesta kokonaisvaltaisena prosessina. Tähän kuvaan sopii myös kokemus siitä, ettei joustavaa toimimista yllättävissä tilanteissa, eli intuitiivista toimintaa, pystynyt oppimaan koulutuksessa. Tämä on ymmärrettävää, sillä sekin kertyisi vain yhä uusien ja uusien kasvatustilanteiden ja niistä saadun kokemuksen ja kokemuksen reflektoinnin kautta.

Haastateltujen käsityksiin omasta opettajuudesta valmistumisen jälkeen liittyi paljon myös epävarmuutta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimisesta sekä vanhempien kohtaamisesta. Myös nämä kohtaavat sen kanssa, että niitä otettiin useasti esille asioina, joihin koulutus ei anna riittävästi tukea. Samalla moni haastatelluista myönsi sen, ettei niitä täysin koulutuksessa voisikaan opettaa, vaan ne tulevat käytännön kautta, sillä kyse on erilaisuudesta: vanhemmat ovat erilaisia ja erityistukea tarvitsevien lasten tarpeet aina erilaisia. Silti toivottiin, että niitä olisi käsitelty jollakin tavalla, esimerkiksi case-tyypeihin perustuvaa ongelmanratkaisuoppimista ehdotettiin yhtenä ratkaisuna.

Tai sanotaan että sitä on hirviän vaikea opettaa. Esimerkiks opettajalle tulee nämä vanhempain vartit, vanhempien kans keskustelut, wilman kautta viestien lähettämiset, kaikki tämmöset... Miten kohdata vanhempi, sellanen vanhempi, joka on täysin eri mieltä ko sinä opettajana, kaikki tämmöset, ja sitte jos luokkaan tulee semmonen oppilas, jolla on todella suuria vaikeuksia, niin ei niitä voida ehkä opettaakaan, että ne tulee sitten. (H7)

no vanhempien kans toimiminen joo, sit mä jäin toisaalta miettiin, et no miten sitä ois voitu tukea... No mut ois sitä ehkä jotain eväitä antaa. Ja ainaki et sitä asiaa ois käsitelty niinku puhumalla ennakkoon opiskelijoiden kanssa, että jos on tällanen tapaus, niin mitä teet. Et eihän se niinku niin suurta tarvi. Enkä mä todellaakaan toivo, et siihen ois valmis käsikirjotus, mut et vähän mietittäis. (H2)

6.3.3 Työelämän tuomat muutokset omaan asiantuntijuuteen

Kun haastateltujen kanssa käytyjä keskusteluja käsityksestä työelämän tuomista muutoksista omaan asiantuntijuuteen tarkastellaan kokonaistasolla kaikkien haastateltujen kesken, oli muutoksia

tapahtunut osaamisalueilla kaikissa eri asiantuntijuuden tiedon muodoissa, didaktisessa tiedossa ja pedagogisessa taidossa (8/8), kasvatustieteellisessä tiedossa (6/8), käytännöllisessä tiedossa (8/8) ja kasvatustietoisuudessa eli itsesääätelytiedossa (6/8). Siinä, missä osaamisen alueella eri tiedon muotojen sisällä asiantuntemus oli kasvanut, oli eroavaisuuksia. Alla olevassa taulukossa on yhteenkuvattuna kaikki osaamisen alueet, joissa muutoksia koettiin tapahtuneen, sekä lukumäärät, kuinka moni koki muutoksia tapahtuneen kyseisellä osaamisalueella.

TAULUKKO 5. Opettajien käsitys työelämän tuomista muutoksista asiantuntijuuteensa.

Asiantuntijuuden tiedon muodot	Asiantuntijuuden osaamisen alueet	Käsitys muutoksesta parempaan
Kasvatustietoisuus: itsesääätelytieto	Oman toiminnan reflektointi	1
	Armollisuus itseä kohtaan	5
Kasvatustieteellinen tieto	Kokonaisuuksien organisointi	5
	Opetussuunnitelmaosaaminen	3
	Lainsäädännöllinen osaaminen	2
Didaktinen tieto ja pedagoginen taito	Didaktinen suunnittelu ja pedagogiset ratkaisut	6
	Erityispedagoginen osaaminen	4
	Oppimisen arviointi	1
Käytännöllinen tieto	Luokanhallintataito	4
	Joustava intuitiivinen toiminta	5
	Itsevarmuus	6
	Sosiaaliset taidot: - vanhempien kohtaaminen - työyhteisöosaaminen	6 5 5

Kaikista eniten muutoksia oli tapahtunut käytännöllisen tiedon alueella, eli sen alueelle kuuluvia osaamisalueita, joissa oma asiantuntemus oli parantunut, tuotiin esille kaikkein eniten. Jokaisella haastateltavalla oli tältä tiedon alueelta useampi osaamisalue, jossa he kokivat asiantuntemuksensa kasvaneen. Osaamisalueet, joissa haastatellut kokivat tapahtuneen asiantuntemuksensa kasvua, menivät hyvin yhteen sen kanssa, missä he olivat kokeneet epävarmuutta työuraa aloittaessaan. Kaikki, jotka kokivat luokanhallinnassa epävarmuutta työuran alussa, kokivat asiantuntemuksen

lisääntyneen tuolla alueella ennen kaikkea oman auktoriteetin löytymisen kautta. He kokivat löytäneensä omat rajansa - mitä he oppilailtaan vaativat luokassa.

Et sit on oppinu sitä nyt että missä asioissa pitää olla tosi tiukka ja missä sit voi antaa sitä löysää. Niin semmosissa asioissa on varmaan oppinu. (H1)

Vaikka vain yksi haastatelluista toi esille epävarmuuden koskien joustavaa intuitiivista toimintaa yllättävissä tilanteissa työuransa alussa, jopa viisi haastateltua näki työelämän tuoman kokemuksen parantaneen kykyä toimia yllättävissä tilanteissa jostavalla tavalla omaan intuitiiviseen vaistoonsa luottaen. Myös yleinen itsevarmuus omassa opettajuudessa ja luottamus oman toiminnan oikeisiin ratkaisuihin oli lisääntynyt työelämässä kuuden haastatellun mukaan.

sit käytän heti jotain aika nopeeta keinoa, että siirry, tai muuten olemme täällä vielä kello 13 jälkeen miettimässä tätä asiaa. Niinku että, et mä oon oppinu nopeempaa reagointia ite, ja varmuutta niihin (H3)

sit varmaan myös sellanen itsevarmuus siitä, että mitä mä oon opettajana niin ei tarvi niin kauheesti kyseenalaistaa sitä. (H1)

Sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutuksellista osaamista edellyttävät vahempien kohtaaminen ja työyhteisössä toimiminen olivat myös olleet molemmat paljon epävarmuutta aiheuttaneita osaamisen alueita valmistumisen jälkeen työelämässä. Niistä kuudesta, jotka kokivat vanhempien kanssa toimimisessa epävarmuutta työelämän alkaessa, oli neljä kokenut asiantuntemuksen lisääntyneen vanhempien kohtaamisessa, lisäksi aiheesta puhui viides opettaja, joka ei tuonut aluetta esille työuran alun epävarmuuden alueissa. Myös työyhteisöosaaminen oli nyt vahvempaa yhtä lukuun ottamatta kaikilla, jotka kokivat siinä epävarmuutta työuran alussa. Tämä yksi opettaja korosti työuran alun epävarmuuden tällä alueella liittyvän juuri kokemukseen yksinäisyydestä, ja hänkin toi esille, että työvuosien myötä oli oppinut tyytymään työn yksinäisyyteen, se ei enää häirinnyt. Muut näkivät selkeästi oman rohkeuden lisääntyneen työyhteisössä toimimiseen.

Ja sitte, tuota niin niin, se yhteistyö toisten opettajien kans, niin onhan sitä paljon helepompi esittää niitä omia kokemuksia ja mielipiteitä tai muita, kun sitä koke-mustaki on kertyny, niin ettei se oon vaan sitä että mä luulen... että meille sielä koulun penkillä sanottiin, että näin olisi hyvä. (H6)

No tota, jos mun hankaluudet tai epävarmuuskohdat alussa oli se, että ne sellaset yhteisön paineet, että miten nää muut opettajat täällä ottaa mut vastaan, tai mitä ne musta aattelee, tai mitä ne vanhemmat niinku, pitääköhän ne mua tarpeeks pätävänä, niin niitä ei juurikaan enää oo. Musta tuntuu, että mä osaan vapautua

semmosesta. Että niinku nykyisessä työpaikassani ja sitten vanhempien keskuudessa oon saanu semmosen luottamuksen. Että ei mun enää sellasta juurikaan tarvitse miettiä. (H4)

Kaikki kahdeksan haastateltua toivat esille myös jonkin osaamisalueen, jossa oma asiantuntemus oli parantunut didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueella. Eniten työkokemus oli auttanut didaktisen ja pedagogisen tietotaidon osaamisalueella, jossa erityisesti ennen oppitunteja tapahtuva didaktinen suunnittelu ja pedagogiset ratkaisut sopivista opetusmenetelmistä ja työtavoista olivat aiheuttaneet epävarmuutta työuran alussa. Työkokemuksen kartuttua oli tullut varmuutta siihen, millaiset menetelmät todella sopivat mihinkin, ja suunnittelu ei ollut enää epävarmaa. Oma opetustyyli oli myös löytynyt.

Et tavallaan niistä mä oon pystyny päästään irti ja et oikeesti, ei se oo se idea, et me istutaan koulussa hiljaa ja kopioidaan tehtäväkirjaan lauseita, ei siinä oo mitään järkeä mun mielestä. Et tavallaan se, että mä oon uskaltanu viedä sitä opetusta oikeesti siihen suuntaan, mikä on mun näköstä ja on mun mielestä se pointti, miks me ollaan koulussa. (H2)

onhan sitä niin paljon enemmän niitä kokemuksia, joiden päälle rakentaa ja mistä tavallaan valita sitä, että mää haluan opettaa tämän asian näin. Niin on niitä malleja päässä, että näin se voijaan tehdä. (H6)

Viidestä haastatellusta, jotka kokivat epävarmuutta erityispedagogisessa osaamisessa, eli oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja niiden ratkaisemissa, kolmella oli käsitys, että nykyään he kokemuksen myötä tunnistivat noita tilanteita paremmin, ja kykenivät myös auttamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita paremmin. Luottamus omiin arvioihin oli parantunut. Lisäksi myös yhden muun haastatellun käsityksessä työkokemus oli parantanut osaamista oppimisen vaikeuksien ja erityistä tukea tarvitsevien kanssa toimimisessa.

huomaa nopeammin ja uskaltaa reagoida, että tuolle ei nyt uppoa, niin katotaanpa tätä heti nyt sitte lisää. Eikä vasta sitte ko koe on pietty, että ei se tosiaan oppinukaan sitä, että semmonen... (H6)

Ja ehkä myös toisaalta sitten, just sen oppilaantuntemuksen kautta, et sit just joidenkin erityisoppilaiden tunnistaminen ja ohjaaminen, et löytyy niitä keinoja ehkä enemmän (H2)

Oppimisen arvioinnin kanssa työuran alussa painiskelleesta kahdesta opettajasta toinen näki, että vaikka se on yksi haastavimmista osa-alueista, auttaa arvioinnissa kokemus useampien eri oppilaiden osaamisen näkemisestä, ja siten arviointi sujui paremmin kuin työuran alussa.

Kasvatustieteellisen tiedon alueelta kokonaisuuksien organisointiin liittyvä osaaminen oli parantunut 3/4 niistä haastatellusta, jotka kokivat siinä epävarmuutta ja osaamattomuutta työuran alussa. Yksi näistä opettajista näki, että tuolla alueella olisi kyllä edelleen parannettavaa, että se ei ole hänen vahva alueensa. Tämän joukon lisäksi kaksi muuta haastateltua näki työkokemuksen kasvattaneen kokonaisuuksien organisointiosaamista. Erityisesti vahvistunut asiantuntemus tällä alueella liittyi parantuneeseen kykyyn hahmottaa eri oppimiskokonaisuuksiin tarvittavaa aikaa ja siten valmistella pidempiä oppimiskokonaisuuksia pidemmille aikaväleille.

Ja tota, nyt sen osaa jo jotenki etukäteen paremmin ajatella, että miten kauan mi-hinki menee, ja osaa sitten jo vähän laajempiaki asioita suunnitella (H5)

Ja sitte tullu just sitä suunnitelmallisuutta enempi mukaan, - - sit tavoitteellisem-paan menny, että pikku hiljaa... (H8)

Lainsäädännöllinen osaaminen oli vahvistunut kahden opettajan käsityksissä ja tämä liittyi siihen, mitkä ovat opettajan oikeudet ja velvollisuudet erilaisissa kurinpitotilanteissa toimimiseen ja opettajan velvollisuudet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen järjestämiseen. Opetussuunnitelmaosaamisen kohentumisen työkokemuksen myötä otti esille kolme opettajaa. Erityisesti tässä tuli esiin kyky hahmottaa opetussuunnitelma kokonaisvaltaisemmin oppilaan koko peruskoulun oppimistavoitteita ohjaavana välineenä ja sitä kautta saatu kokonaisvaltaisempi tapa hahmottaa oman opetuksen järjestäminen. Yksi näistä haastateltavista oli mukana uuden opetussuunnitelman suunnitteluryhmässä ja sitä kautta opetussuunnitelma oli avautunut hänelle uudella tavalla.

Mut täs nyt ku on täs ops-prosessissa ihan alusta asti, niin jotenki pääsee niinku siihen syvälle. Ja sit tavallaan... Oonhan mä sit, siis teen työtäni opsin pohjalta, mut usein ne ollu niin, et tässä on nää sisällöt täällä opsissa ja sit mää opetan nää, mut onhan se ops niin paljon kaikkee muutakin kuin ne sisällöt. Et ehkä se on niinku vielä kans auennu täs työryhmän mukana (H2)

Kasvatustietoisuuteen eli itsesääätelytiedon alueeseen kuuluvana osaamisalueena armollisuus itseä kohtaan työssä oli opittu juuri työelämässä toimimisen kautta. Tämän ottivat esille ne kaksi, jotka kokivat että armollisuutta ei tueta koulutuksessa, mutta myös kolme muuta haastateltavaa. Haastateltujen puheessa kuvastui, kuinka työuran alussa kaiken yrittää tehdä täydellisesti, mutta työvuosien myötä oppii näkemään, mikä on oikeasti tärkeää ja myös välittämään omasta työhyvinvoinnistaan. Opettajan ei tarvitse kyetä kaikkeen. Kuitenkin yksi opettajista näki, että

työvuosien myötä myös oman toiminnan reflektio ja siten opettajuuden kehittäminen ja vaatimukset itseä kohtaan kasvoivat vuosi vuodelta työtä tehdessä.

No mä luovuin ainaki tästä ideologiasta (naurahtaa), siis jollain tavalla joo. Et ehkä se yks vuosi, mikä oli tosi rankka, niin jollain tavalla sai aikaan sellasta tietynlaista realismia, et on oikeesti ne rajat, mitä opettajan pystyy tekeen ja mitä ei pysty tekeen. (H2)

mitä enemmän on oivaltanu, että kuinka paljon tämä vaatii, niin se on tullu aina vain niinkö enemmän ja enemmän joutunu tekeen töitä sen eteen. Että kyllä mää näkisin sen, että mitä enemmän tätä tekee, niin sitä enemmän sulla on mahdollisuus kehittyä. Jos sää otat niinkö opiks. (H7)

6.3.4 Asiantuntijuutta kasvattaneet kokemukset

Haastateltujen kuvatessa heitä asiantuntijuudessaan työuransa aikana eniten kasvattaneita tapahtumia esiintyivät puheessa hyvin samankaltaiset tilanteet, joita haastatellut toivat esiin myös arjessa kohdattavina tyypillisimpinä haasteina, kuten sosiaalisia taitoja vaatineet ristiriitatilanteiden selvittelyt oppilaiden kanssa (6/8) sekä luokanhallinnalliset haasteet oppilasryhmän vaihtuessa (5/8). Nämä nämä ristiriitatilanteet oppilaiden kanssa olivat niitä tilanteita, joissa jotakuta oli kiusattu tai oppilaalla oli käyttäytymisen ongelmia.

Oppilasryhmän vaihtumisesta oli siis kokemusta näillä kaikilla viidellä opettajalla, jotka ottivat sen sen esille asiantuntijuuden kehittäjänä, joko saman koulun sisällä tai eri koulujen välillä. Asiantuntemuksen kasvattajina nähtiin ennenkaikkea keskenään erilaiset ryhmät - oppilasmäärän, rakenteen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden suhteen. Oppilasryhmän vaihtumisen myös eri vuosiluokkaan nähtiin olevan asiantuntemusta kasvattavaa paitsi luokanhallinnallisesta myös pedagogisesta näkökulmasta: opettajat painottivat, kuinka siinä oppii millaiset opetusmenetelmät sopivat todellisuudessa parhaiten minkäkin ikäisille oppilaille. Lisäksi koulun vaihdon erilaisten toimintakulttuurien oppimisena ja siten oman ajattelun laajentajina ja asiantuntijuuden kehittäjinä näkivät neljä opettajaa.

mää ite oon kokenu sen kaikista parhaimpana opetuksena nyt, että viime vuonna olin eräällä koululla, ja se oli mulle niinkö neljästoista koulu missä mää oon tehnyt töitä, niin mää oon kokenu sen vahvuutena, että mää oon saanu nähdä hirviän monenlaista, hirviän monenlaisia opettajia, hirviän monenlaisia tapoja toimia eri kouluissa, ja tota... Minkälaista yhteistyötä eri opettajien välillä, joissaki kouluissa sitä on enemmän, ja sit vähemmän. - - Niinku mää oon ollu erilaisissa, mää oon ollu 5-6-yhdysluokasa monessa koulussa, sitte mää oon ollu erityisluokassa

olin kaks kuukautta, sitte oon ollu ekaluokalla opettajana, elikkä tämmösessä alkuopetuksessa, elikkä mää oon ollu hirviän erilaisissa... että sen mää nään niinkö hyväks. Että kaikista oppii jotaki, jos ottaa sen siltä kantilta. (H7)

Ja ku saa, on niinku sitä materiaalia, on vähän jotain mihin vertailla, että on nähny niinku lasten kehitystä, ja on vaikka, niinku määkihän opetan muitaki ku vaan omaa luokkaa, niin aina kun saa uusia ryhmiä, näkee uusia tapauksia, niin ne aina tuo sitä lisäpohjaa siihen tietämykseen, ja minkä perusteella sitten tekee taas niitä tiedostettuja ja tiedostamattomia päätöksiä siinä päivän mittaan. (H4)

Myös vanhempien kanssa toimiminen ristiriitatilanteissa, joissa vanhemmat ovat opettajan kanssa eri mieltä, nähtiin omaa asiantuntemusta kasvattavina tapahtumina. Tämän toi esiin viisi opettajaa. Tämä on mielenkiintoista sikäli, että juuri vanhempien kanssa toimiminen oli yksi epävarmimpana osaamisena koettu alue valmistuessa (6/8), siihen koettiin saaneen hyvin vähän tukea opinnoista (6/8), ja juuri siinä koettiin erityisesti tapahtuneen asiantuntemuksen kasvua työvuosien aikana. Juuri vanhempien kanssa toimimisen kohdalla haastatellut myös pohtivat, että sitä on hyvin vaikeaa opettaa koulutuksessa. Ilmeisimmin vanhempien kohtaamisessa tarvittavat sosiaaliset taidot kuuluvat juuri siihen informaaliin käytännölliseen tietoon, joka Tynjälänkin (2006, 105–106) mukaan muodostuu vain käytännön kautta, ja on osa opettajan niin sanottua hiljaista tietoa, jota on vaikea opettaa muille sanallisesti.

jos aatellaan vaikka yhteydenpito vanhempien kanssa, on ehkä tänä päivänä yks opettajan työn haastavimpia osa-alueita, monien mielestä, ehkä munki mielestä. Niin tuota, kyllä sielä on tullu semmosia, muutamia keissejä, jotkut on kestäny vaan sen yhen yhteydenoton verran, toiset on sitte ollu sellasia, et on jatkuneet ne tilanteet, niin kyllä ne on vuosien myötä niinku opettanu, että esimerkiks miten niitten vanhempien kans kannattaa pitää yhteyttä, ja että miten niille esittää asioita. (H4)

Kaikki nämä asiantuntijuutta kasvattaneet tapahtumat olivatkin juuri sellaisia, joissa tarvittiin asiantuntemusta käytännöllisen tiedon muodon alueelta. Oppiminen siis tapahtui hyvin välittömän tason osaamisen konteksteissa vanhempien, oppilaiden, oppilasryhmien ja eri kouluilla myös työyhteisön kanssa. Näiden lisäksi 7/8 opettajan puheessa nousi esiin käytännön opetuskokemukset ja niistä syntynyt oman toiminnan reflektio asiantuntemuksen tärkeänä muokkaajana. Reflektiota ilmeni niin ennen opetustilanteita opetuksen suunnitteluna, itse tilanteissa tulkintoina tapahtumista sekä jälkeen päin syvällisempänä pohdinta siitä, mikä omassa toiminnasssa oli hyvää ja miten sitä tulisi muuttaa.

Ja kyllä se niinku vaikuttaa, että jos jotain matikkaa on niin mitä enempi sitä pitää niin sitä paremmin se sit rupiaa menehen, että se niinku tulee se kokemus, että näin mä opetin sen viimeks, että tää oli hyvä, tai sit, että ei, tää ei nyt uponnu olenkaan, voisko tätä kokeilla jotenki muuten... Että kokemuksen kautta sitä vaan niinku muodostaa sitä, käsitystä. (H6)

Mielenkiintoista on, että kovinkaan monen haastattelun puheessa kasvatustietoisuuteen eli itsesäätelytiedon alueeseen kuuluva osaaminen ei tullut esille, kun he puhuivat omasta asiantuntijuudesta, siitä mitä se on nyt ja miten se on muuttunut työuran aikana, mutta se tuli paljon enemmän esille koulutuksessa opittuna kriittisenä ajatteluna (6/8) ja oman toiminnan reflektiona (4/8) sekä nyt asiantuntijuutta kasvattavana elementtinä reflektion muodossa (7/8). Näyttääkin siltä, että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat hahmottivat itsesäätelytiedon tärkeänä asiantuntijuuden kehittämisen ja asiantuntijana kehittymisen kannalta, mutta eivät ainakaan tietoisesti hahmottaneet sitä osaksi asiantuntijana olemista, tai se ei ainakaan tullut haastatteluissa ilmi. Tästä eniten poikkesivat ne kaksi opettajaa, joilla oli eniten kasvatus- ja opetusalan työkokemusta, toinen entinen lastentarhanopettaja ja kokemusta luokanopettajana viisi ja puoli vuotta, toisella kokemusta epäpätevänä tehdyistä lyhyistä sijaisuuksista ennen luokanopettajakoulutusta ja sen jälkeen työkokemusta vajaa neljä vuotta. Heidän puheessaan hahmottui selkeästi opettajana olemisessa jatkuvan kehittymisen pyrkimys omaa toimintaa pohtimalla.

Mut mä oon aina, jo sillon ollu kova refleктоimaan, niinku koko ajan sitä omaa työtä, ja sen koen aika vahvana puolena sit siinä, että miten se asiantuntijuus niinku rakentuu, niin se rakentuu siinä ku sä koko ajan teet sitä reflektioo siinä tunnilla tai päivien jälkeen, että miten tänään toimin ja miten oisin voinut toimia toisin, ja vitsi ku oli raskas päivä, miten ne oli noin levottomia, voisinko mä tehdä jotain muuta, että ne ei ois noin levottomia, niinku tän tyyppisiä ajatuksia. (H3)

6.4 Käsitys oman asiantuntijuuden tulevaisuudesta

6.4.1 Toiveet omasta asiantuntijuuden kehittymisestä tulevaisuudessa

Haastatteluissa opettajat pohtivat omaa asiantuntijakäsitystään kahdesta tulevaisuuden näkökulmasta, siitä millaisia toiveita heillä itsellään oli asiantuntemuksensa kehittämiseen ja millaista kehittymistä he pitivät välttämättömänä sen suhteen, että he voisivat jatkossakin pysyä asiantuntijoina. Molempien osalta kehittymisaikomukset pystyi jakamaan opetustyön suhteen välittömän tason osaamisen kehittämishaaveisiin, jotka siis vaikuttavat suoraan oman opetustyön

tekemiseen opetustilanteissa, ja välillisen tason haaveisiin, joilla ei ole suoraa kosketuspintaa käytännön opetustyöhön, mutta joiden toteutuminen vaikuttaa välillisesti myönteisesti omaan opetustyöhön ja sen toteuttamiseen. Alla olevassa taulukossa on esitetty opettajien omat kehittämishaaveet välittömän tason osaamisen kehittämishaaveisiin ja välillisen tason osaamisen kehittämishaaveisiin eri asiantuntijuuden tiedon muotojen alle, sekä lukumäärät siitä, kuinka moni ilmaisi minkäkinlaisia kehittämishaaveita.

TAULUKKO 6. Asiantuntijuuden kehittämisen haaveet opettajien haastattelussa.

Välillisen tason osaamisen kehittämishaaveet				Välittömän tason osaamisen kehittämishaaveet			
Kasvatustietoisuus: itsesääätely-tieto		Kasvatustieteellinen tieto		Didaktinen tieto ja pedagoginen taito		Käytännöllinen tieto	
Kriittinen ajattelu		Ymmärrys koulujärjestelmästä	8	Aineenhallinta	3	Luokanhallinta	1
Asenne	3	Opettajankoulutusjärjestelmään liittyvä osaaminen	1	Didaktinen ja pedagoginen tietotaito	8	Oppilaantuntemus	1
		Kokonaisuuksien organisointi	2	Tieto- ja viestintätekniikka	2	Sosiaaliset taidot	1
				Erityispedagoginen osaaminen	1		

Opettajien omissa kehittämishaaveissa painottuivat hieman enemmän opetustyön kannalta välittömän tason osaamiseen liittyvät kehittämishaaveet. Monipuolisimmin näitä haaveita tuli ilmi didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueella. Kaikilla kahdeksalla oli haave kehittyä didaktisen ja pedagogisen tietotaidon osaamisessa. Nämä toiveet liittyivät ennen kaikkea monipuolisten uusien opetusmenetelmien ja työtapojen oppimiseen ja rohkeuteen käyttää niitä. Opettajat näkivät, että enemmän oppilaita osallistavat oppimisen tavat ovat tulevaisuutta. Kaksi opettajaa toivoi myös vahvistavansa tämän hetkistä didaktista osaamistaan, eli saavansa kokemusta niin sanottujen perinteisten opetusmenetelmien käytöstä, jotta oma opettajuus vahvistuisi. Nämä kaksi opettajaa olivat ne, joilla oli vähiten työkokemusta luokanopettajana, yksi ja puoli vuotta.

ehkä toivosin et tulis entistä lapsilähtöisempää siitä opetuksesta. Ja tavallaan just se että tää opettajan rooli siirtyy enemmän ohjaamiseen, et tavallaan että niinku se oppilas on enemmän aktiivinen. Että tavallaan se, että oppilaat pystyis ite sitä tietoa hakeen ja prosessoimaan, ja sit niinku tuottaa ja esittää sitä. Et se mun

rooli olis enemmän tukee sitä oppilaan omaa prosessia. Ja, niin, tavallaan tarjota mahdollisuuksia, jolloin se oppilas pääsee tekeen sitä työtä. (H2)

Ja toivoisin, että uskaltais yhtä rohkeasti ku tänä vuonna kokeilla uusia juttuja ja erilaisia juttuja. Et aina ei varmasti mee täydellisesti, mutta että... se erilaisuus kyllä niinku rikastuttaa sitä opetusta että jos... helepommalla pääsee jos opettaja-johdosesti vetää, mutta jotenki se ei ole semmosta nykyaikaa se semmonen, että haluaisin niinkun olla semmonen, inhottava sana innovatiivinen, mutta semmonen niinkun... uutta yrittävä, ja erilaisia kokemuksia tarjoava opettaja. (H6)

Didaktista ja pedagogista tietotaitoa toivoi tulevaisuudessa kehittävänsä neljä opettajaa myös erityisesti siinä, millaiset opetusmenetelmät sopivat parhaiten minkäkin vuosiluokan opettamiseen. Tässä kolme opettajaa, joilla oli selkeästi ollut vaihtelua eri vuosiluokista tähän mennessä, toivoivat tulevaisuudessa pysymistä hetken saman ikäluokan kanssa, jotta saisivat vahvistusta siitä, millaiset opetuskäytännöt sopivat esimerkiksi parhaiten juuri alakoulun isoimpien oppilaiden opetukseen. Yksi opettaja taas toivoi jatkossa saavansa paljon vaihtelua eri vuosiluokista, koska hän oli tähän mennessä opettanut vain alakoulun vanhimpia vuosiluokkia.

se että se vahvistuu sillä tavalla, et minkä ikästen lasten kanssa minkäkilaiset toimintatavat, koska on tosi eri asia olla ekaluokkalaisten kanssa ku kutosluokkalaisten kanssa toimia. Ja sit niinku et se puoli vahvistuu itellä vielä enemmän, et osaa niitten isojen kaa toimia. (H3)

Didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueen kehittymishaaveita oli vielä kahdella opettajalla tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisessä opetuksessa ja kolmella opettajalla oman aineenhallinnallisen osaamisen parantamisessa sekä yhdellä opettajalla omassa erityispedagogisessa osaamisessa. Käytännöllisen tiedon alueen osaamisessa oli yksittäisillä opettajilla kehittymistoiveita oman luokanhallintataidon vahvistamisessa oman auktoriteetin vahvistumisen kautta, oppilaantuntemuksen lisäämisessä, jotta voisi ottaa paremmin huomioon oppilaiden heikkouksia ja vahvuuksia, sekä omien sosiaalisten taitojen parantamisessa, jotta voisi vielä luontevammin ja aidommin kohdata oppilaat, vanhemmat ja toiset opettajat.

Välilliset tason osaamiseen liittyvissä kehittymishaaveissa yhdistyivät kasvatustietoisuuden eli itsesäätelytiedon sekä kasvatustieteellisen tiedon osaamisalueet. Kaikilla haastatelluilla oli ennen kaikkea toive tulevaisuudessakin kriittiseen ajatteluun kasvatuksesta ja opetuksesta. Tätä kuvasi paljon pelko ”jäähdyttämisestä”, halu pyrkiä tarkastelemaan omaa opetusta ja opetuksen järjestämistä uusista näkökulmista. Opettajien puheessa heijastui toive laajentaa osaamista oman opettamisen ja opettajuuden kehittämisestä vaikuttamiseen opetuksen järjestämiseen koko koulun tasolla.

Niinku tavallaan, et ehkä mä toivon et siinä se asiantuntijuus kehittyis, et pystyis katteleen tätä kouluelämää uudesta näkökulmasta ja murtaan ehkä niitä tietynlaisia tabujakin, että kun aina on tehty näin, niin so what. (H2)

No entistä enemmän mä toivon, että mä oppisin vielä niinku pääseen eroon niistä vanhoista struktuureista, et millanen koulupäivä, tai et mennään vaan tätä asiaa, ja sit annetaan läksyt, et keskittyis niihin kokonaisuuksiin niinku enemmän. Mä toivosin että tää meidän koulu menis vähän siihen suuntaan kokonaisuudessaan. (H3)

Näihin haaveisiin yhdistyi myös kasvatustieteellisen tiedon alueelle kuuluva kokonaisuuksien organisointiin liittyvä osaaminen, jossa kaksi opettajaa toivoi kehittyvänsä ja pystyvänsä tulevaisuudessa luomaan oppimiskokonaisuuksista entistä eheämpiä kokonaisuuksia ja hahmottamaan myös aikaperspektiiviä opetuksessa entistä laajempaa kokonaisuutena. Kasvatustietoisuuden eli itsesääteilytiedon alueelle kuuluvaksi katsottava asenne ja sen säilyttäminen positiivisena omaa opetustyötä kohtaan tuli esiin kolmen opettajan puheessa.

toivoisin sitä että pystyisin säilyttämään jonkin semmosen positiivisen ajatuksen tai vireen, että uskon siihen että kyllä tässä hyvin käy, ja että nää lapset on mukavia ja nää vanhemmatki on ihan mukavia. Että ei tule semmonen negatiivinen vire siihen työhön, koska se on mun mielestä hirveen raskasta tai ainaki näyttää raskaalta ku joillaki semmosta tuntuu olevan (H4)

Yksi opettaja toi haastattelussa esille myös ihan erilaisen toiveen verrattuna muihin - hän haaveili, että voisi olla joskus myös mukana kouluttamassa tulevia opettajia ja pysyä siten kiinni opetuksen kehittämisessä.

mää oisin hirveen kiinnostunu esimerkiks olemaan mukana opettajankoulutuksessa. En ehkä väitöskirjan tekemisestä oo kiinnostunut, mut esimerkiks norssissa ois tosi huippu olla joskus töissä. Niinku ois, et pääsis mukaan siihen, et mitä tapahtuu, että mitä siellä koulutuksessa nyt on. Että mä voisin aina kehittyä ja muuttua, enkä vaan jämähtää. (H4)

6.4.2 Käsitys omista asiantuntijana pysymisen edellytyksistä tulevaisuudessa

Kun haastateltavat pohtivat tulevaisuudessa kehittymistä asiantuntijana pysymisen edellytysten näkökulmasta, tuli välillisen tason osaamisen kehittymistarpeita esiin monipuolisemmin kuin opetuksen kannalta välittömän tason osaamisen kehittymistarpeita. Alla olevassa taulukossa on esitetty opettajien puheessa esiintyvät kehittymistarpeet asiantuntijana pysymisen näkökulmasta.

TAULUKKO 7. Asiantuntijana pysymisen edellytykset opettajien käsityksissä.

Välillisen tason osaamisen kehittymisedellytykset			Välittömän tason osaamisen kehittymisedellytykset		
Kasvatustietoisuus: itsesäätelytieto		Kasvatustieteellinen tieto		Didaktinen tieto ja pedagoginen taito	
Asenne	6	Opetussuunnitelma-osaaminen	8	Didaktinen ja pedagoginen tietotaito	6
		Koulujärjestelmän yhteiskunnallinen ulottuvuus	5	Aineenhallinta	2
		Verkostoituminen	5	Tieto- ja viestintätekniikka	8

Opetuksen kannalta välittömän tason osaamisessa asiantuntijana pysymisen kehittymisedellytykset kohdistuivat didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueelle, käytännöllisen tiedon alueelle kuuluvaan osaamiseen liittyviä kehittymisedellytyksiä ei ilmennyt kenenkään haastatellun puheessa. Kaikki haastatellut pitivät edellytyksenä asiantuntijana pysymiselle tieto- ja viestintätekniikan kehityksessä mukana pysymisen. Haastatelluilla oli selkeä näky siitä, että tulevaisuudessa tieto- ja viestintätekniikka on yhä enenevässä määrin hyödynnettävä opetuksen väline, jota asiantuntevan opettajan tulee osata käyttää pedagogisesti järkevällä tavalla. Ennenkaikkea tässä tuli esille rohkeus kokeilla ja yrittää, vaikka kaikkea ei hallitsisi heti täydellisesti.

että jos vaikka nyt puhutaan sosiaalisesta mediasta tai mediasta, niin seki kehittyi ihan jatkuvasti hirveitä vauhtia. Ja se et mä niinku tulevaisuudessa, tosi monia huolestuttaa, ja mua itteeki vähän, et miten mä pysyn kärryillä. Et jollain tapaa mä haluan pysyä siin kelkassa mukana, että mä pystyn käyttämään niitä opetuksessa. Mut sit siinäki pitää olla armollinen tavallaan itelleen, et se riittää et mä oon tietonen näistä, et mä niinku pystyn käyttämään niitä opetuksessa, et ei mun tarvi olla mikään ekspertti käyttämään niitä. (H2)

että yrittää pitää sen, et ei nyt tarvi jokaiseen viimeeseen temppuiluun lähteä aina mukaan, mut yrittäis pitää sen tietoteknisen osaamisen niinku sillain nykypäivän tasolla, ja sitten jos kouluun tulee jotain uusia laitteita, niin näkis se vaivan, että oikeesti opettelee niitä käyttämään ja muuta. Että on se aika surullista jos ei niinku kuudenteen luokkaan mennessä oo yhtään Powerpointtia tehny tai jotain muuta, kun opettaja ei osannu tai viittiny. (H8)

Didaktisen ja pedagogisen tietotaidon kehittäminen tuli esille kuuden opettajan puheessa, erityisesti kouluttautumisena uusien erilaisten opetusmenetelmien ja työtapojen käytössä. Esiin nostettiin uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulevia oppilaita enemmän osallistavia

menetelmiä ja isoihin projekteihin ja ilmiöihin liittyvää opetusta. Myös aineenhallinnassa kaksi opettajaa näki, että on syytä kehittää omaa osaamista, joko syventäen omia mielenkiinnonkohteitaan tai kehittäen osaamista itselle heikommilla alueilla, jotta hallitsisi opetettavan aineksen mahdollisimman monipuolisesti. Myös tässä kehittymisen tärkeänä välineenä nähtiin lisäkouluttautuminen.

kyllä mä aattelen et aivan jotain sellasia, koulutusta, kurssitoimintaa, ois varmaan ihan hyvä käydä, silloin tällön. Et koska muuten ehkä urautuu niihin omiin tapoihinsa. Sit jos vaikka menis jonnekin et miten vaikka opettaa matematiikkaa muilla menetelmillä, et oppii jotain ihan uutta, että hei, näinki pystyy tekemään, niin sellasta (H1)

Ja kyl sitten, tavallaan lisäopiskelu, mä aattelen, mä käyn nyt draamakasvatuksen perusopintoja, ne on antanu mun työlle ihan hirveesti uutta näkökulmaa, et kyl mä tulevaisuudessa tiäkkö toivon, et löytäis jonku taas uuden jutun, mistä innostuis ja pystyis sitä kautta kehittäään taas johonkin näkökulmaan. (H2)

Opetustyön kannalta välillisen tason osaaminen painottui siis kehittymistarpeissa selkeästi, kun kyse oli asiantuntijana pysymisen edellytyksistä. Kuusi haastateltua näki tärkeänä ennen kaikkea itsesäätelytiedon alueelle kuuluvan asenteen. Asiantuntijana pysyminen edellytti heidän mukaansa rohkeutta ja pelottomuutta sekä tiettyä uteliaisuutta uusia opetusmaailmaan virtaavia ilmiöitä ja asioita kohtaan.

Mutta sellanen tietty uteliaisuus pitää kyllä olla, ettei niinku just jumitu niihin tiettyihin tapoihin, että koko ajan hakis sitä uutta tietoa ja ideois, että miten vois vaikka minkäki sisällön opettaa, tai mitä kautta sen koko oppimisen nyt ajattelee-kin (H5)

kyllä mä uskon että semmonenkin, että hankkiutuu sellasiin tilanteisiin, niinku oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Eli just ei sitä että mää vedän nyt tätä vitoskutosta seuraavat kaksyt vuotta, ku tää sujuu multa niin hyvin ja osaan jo ulkoo nää jutut kaikki, että tää menee tällä samalla kaavalla aina, että tää on helppoo mulle. Että niinku ei menis siihen, vaan että mäpä meen nyt ykköselle välillä, tai että aa, mulle tarjottiinki nyt jotain erityisryhmää, että pitäisköhän mun mennä, ottaa tää vastaan. Niinku et, koska ne on niitä kehityksen paikkoja mun mielestä. (H4)

Kasvatustieteellisen tiedon alueeseen lukeutuvan opetussuunnitelmaosaamisen otti esille jokainen haastateltava. Kaikki näkivät, että asiantuntijana pysymisen kannalta on erittäin tärkeää olla ymmärrys ja tieto siitä, mitä perusopetuksen opetussuunnitelmassa opettajilta edellytetään. Nyt

uusien opetussuunnitelmien tullessa voimaan 2016 syksyllä nähtiin erittäin tärkeänä huolellinen perehtyminen niiden sisältöön ja ymmärryksen muodostaminen siitä.

No nyt ku tuota opetussuunnitelmaa taas tehdään, niin se on yks, joka ainaki tuli heti mieleen. Et pysy kärryillä siitä, että mitä odotetaan tällä hetkellä multa. Ja että, niinku vanhankin opsin aikana niin aina palaa siihen, et tuleeko nyt opetettua ne asiat mitä pitää tai käytyä läpi ja tehtyä, mut nyt sit tän uuden aikana niin tavallaan kouluttaa itseänsä sen kanssa... (H1)

No siis, se pitää nyt se uus opsi sisäistää, että mitä siinä, mitä siinä on ja sehän se työkalu on. (H6)

Tärkeänä näyttäytyi myös koulujärjestelmän yhteiskunnallisen ulottuvuuden ymmärtäminen, mikä ilmeni opettajien puheessa usein ilmaisuna ”ajan hermolla pysyminen”. Viiden opettajien puheessa tämä oli yksi asiantuntijuuden edellytys tulevaisuudessa. Tärkeänä nähtiin myös tulevaisuuteen suuntaava katse ja mieli - opetuksessa täytyy olla ajatus siitä, millaisessa yhteiskunnassa nyt opetettavat lapset elävät ja työskentelevät aikuisena. Viisi opettajaa näki asiantuntijana pysymisessä tärkeänä myös erilaisen verkostoitumisen, tiedon vaihdon, työpaikalla tai nykyään myös internetin välityksellä. Tärkeänä pidettiin, ettei sulkeudu tekemään työtä yksinään vain omien ajatustensa kanssa, sillä silloin kehitys pysähtyy.

mut enemmänki vois sit tietty ettiä vaikka internetistä, siellähän on loputtomasti kaikkia ideoita ja varsinki englanninkielisillä sivustoilla on aivan loputtomasti kaikkea, missä opettajat jakaa, jakaa semmosia ideoitansa (H1)

Ja niin kauan kun sää oot valamis ottaan vaikutteita muualta, niin niin kauan sulla on mahdollisuus kehittyä, mutta sitte ku sää oot sitä mieltä että sää et halua kehittyä, sulkeudut tavallaan ittees, omaan opetukseen, niin se tavallaan niinkö pysyy siinä misä se on. Ja se ei tarkoita että kaikki vaikutteet on hyviä, sää voit kuunnella vaikka kuinka paljon vaikutteita ja sää voit vaikka 90% niistä pistää roskakoriin, ja ottaa itelle sen 10 %, mutta se että sää otat itelle vaikutteita ja prosessoit niitä päässä ja mietit, että onko tästä hyötyä mulle, niin se on sitä tärkeätä työtä kuitenkin. Ja opettaja ei oo koskaan valamis. Se on ainaki ihan varma (H7)

6.4.3 Käsitys asiantuntijana kehittymiseen ja pysymiseen vaikuttavista tekijöistä

Opettajat pohtivat myös sitä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, miten he voivat kehittyä opettajana ja pysyä asiantuntijana. Kaikki kahdeksan näkivät ensisijana tekijänä oman itsensä. Asiantuntijana kehittyminen edellyttää ennenkaikkea tietoista päätöstä siitä, missä haluaa kehittyä, ja jatkuvaa aktiivista pyrkimystä itsensä kehittämiseen.

sit jotenki myös niinku tietosesti pyrkii niitä kohti niitä asioita... että tota... Ei väsyttä itteään, tai aseta sellasia tavoitteita, että sitte väsyis tai että pitää liikaa tehdä ja liikaa tehdä kaikkee uutta, mutta että jollain tavalla koko ajan haastais itteensä. (H1)

Mutta se pitää vaan ite päättää että nyt mää panostan ite tähän puoleen ja perehdydyn siihen ja yritän ite siinä tulla paremmaksi. Tietosia valintoja niitten pitää olla. Ei se kehittyminen mun mielestä tuu vaan itellään, vaan kyllä siihen täytyy nähdä vaivaa. (H5)

Että niinku, sanalla sanoen vaan siihen omaan työhön keskittymistä, siitä puhumista ja sen reflektointia muiden ihmisten kanssa, niin se auttaa. Että kyllä mä kuitenkin luulen, että meissä kuitenkin on meissä opettajissa se ammattitaito aika vahvana jo olemassa. Mutta sit se et sen ylläpitäminen. (H3)

Kuitenkin kaikki haastatellut näkivät, että omaan kehittämiseen vaikutti myös niin sanottuja välillisiä tekijöitä, jotka eivät olleet suoraan omasta tahdosta ja pyrkimyksestä kiinni. Jokainen opettaja nosti esille johonkin seuraavaan kolmeen alueeseen liittyvän asian: opettajan oma henkilökohtainen elämä (4/8), koulu ja luokka, jossa opettaa (4/8), sekä ylempää tuleva organisointi (6/8). Henkilökohtaisen elämästä opettajat nostivat esille perhetilanteen. Aina ei ole mahdollista panostaa omaan ammatilliseen kehitykseen, jos perheen etu on muuta. Myös henkilökohtainen hyvinvointi erinäisissä oman elämän tilanteissa nähtiin tärkeänä, jotta omaan ammatilliseen kehittämiseen olisi voimavaroja panostaa. Koulun ja luokan nähtiin mahdollistavan kehitystä erityisesti erilaisten kokemusten myötä - mikäli vuosiluokka vaihtuu, tai kokonaan toisessa koulussa on mahdollista oppia aivan uusia toimintatapoja.

Sehän on helepompi ottaa niitä, helepompi on tuota mennä niin, että mää haluan aina vitosluokan ja rutinoitua siihen vitosluokan opetukseen, niin minusta se on niinkö huonompi. Paljon parempi koo meet eri luokille, eri kouluille, niin opit itekki jotain uutta. Tokihan se on raskasta. Ensimmäinen kuukausi on aina hirviän väsyny, ku pitää ottaa uuen koulun kulttuuri, ja kaikki tämmönen miten toimitaan, ja uuet oppilaat opetella ja kaikki tämmönen. (H7)

Eniten haastateltujen käsityksissä asiantuntijuuden kehittämiseen itsestä riippumattomista tekijöistä vaikutti kuitenkin ylempää tuleva organisointi, johon liittyviä asioita otti esille kuusi opettajaa. Opettajien käsityksen mukaan oma halu kehittää esimerkiksi uudenlaista opetusta ei yksin riitä, vaan se tarvii koulun ja ylempää johdolta tulevan tuen ja halun muuttaa opetusta. Tärkeänä opettajat näkivät myös, että opetuksen järjestäjä eli työnantaja tukee lisäkoulutukseen hakeutumista ja järjestää koulutautumismahdollisuuksia.

Se edellyttää niitä rakenteita. Et miten opetus on lukujärjestyksissä järjestetty. Niin se vaikuttaa, et mä haluaisin rakentaa vähän toisenlaista peruskoulua, just niinku nähdä sen hetken, niinku sen oppimistilanteen, vähän isompana asiana ku vaan sen et kohti kokeita tai kohti seuraavaa luokkaa. Et niitä se edellyttää. (H3)

6.5 Luokanopettajien asiantuntijakäsitys asiantuntijayhteisön ja tietoverkoston näkökulmasta

6.5.1 Käsitys työyhteisön jakamisen kulttuurista

Kun haastatellut jäsentelivät käsitystään omasta asiantuntijuudestaan tällä hetkellä, vain yksi opettaja otti esille työyhteisössä toimimiseen liittyvän osaamisen osana omaa asiantuntijuuttaan. Kuitenkin oman paikan löytyminen työyhteisössä näyttäytyi jo tärkeämpänä osana omaa asiantuntijuutta, kun opettajat pohtivat omaa asiantuntemuksensa kehittymistä uraansa aloittelevasta opettajasta tähän hetkeen, ja pohtivat omassa asiantuntemuksessaan työuransa aikana tapahtuneita muutoksia. Oman asiantuntijuuden kehittymisen osana työyhteisöön kuulumista toi esille viisi opettajaa. Haastatteluissa keskustelimme opettajien kanssa myös syvemmin heidän käsityksestään työyhteisön merkityksestä omalle asiantuntijuudelle. Työyhteisön jakamisen kulttuuri ja erilaiset muodot, joilla työyhteisö tuki jäsentensä asiantuntijuutta koettiin tärkeiksi. Viiden haastatellun puheessa ilmeni selkeä tyytyväisyys työyhteisön asiantuntijuuden jakamisen kulttuuriin. Heidän käsitys oman työyhteisönsä tavoista toimia oli jakamiseen kannustava ja siihen positiivisesti suhtautuva. Kaikki nämä viisi myös pitivät asiantuntijuutensa kannalta erittäin tärkeänä tällaista avointa suhtautumista ideoiden jakamiseen ja tuen tarjoamiseen työtovereille.

Ja me myös kehutaan toisiamme, tai annetaan palautetta. Et mulla on tietyt asiat mun vastuulla, ja kun mä hoidan ne, ja keksin uusia juttuja tai tuon jotain uutta, niin mä saan kyllä välittömästi siitä sen palautteen, et joo hyvä idea tai tehdään näin. Ne on sellasia, jotka niinkun, tavallaan vahvistaa sitä omaa paikkaa ja omaa roolia työyhteisössä. (H3)

Ja kyllä mullaki semmonen olo on että jos mulla on sellasia ehdotuksia, niin mua kyllä kuunnellaan, eikä lytätä. Et hyvin sellasta tervehenkistä kanssakäymistä, et tää on mun mielestä tosi mukava työyhteisö kyllä, mikä täs koulussa nyt on. (H5)

mutta se kyllä se rikastuttaa tämä yhteistyö, että toiselta tulee hyviä ideoita. Monesti ihtellä on pää tyhjä joisaki asioisa, niin toisten ideoita kannattaa kuunnella. Ja täälä koulusa on kyllä semmonen kulttuuri, että mielellähän jaetahan. (H7)

Kolmen haastatellun puheessa käsitys työyhteisönsä jakamisen käytännöistä näyttäytyi vähäisenä. He kokivat, että työyhteisössä vallitseva asenne jakamiskulttuuria kohtaan ei ollut innostunut. Kaksi näistä kolmesta kaipasivat avoimempaa jakamisen kulttuuria ja toivoivat yhteisöllisempää otetta työhön. He näkivät, että erilaiset jakamisen käytännöt rikastuttaisivat ja kehittäisivät itse kunkin työtä. Yksi opettaja, jonka työyhteisön jakamiskulttuuri näyttäytyi vähäisenä, ei sitä itse myöskään osannut kaivata. Hän koki, että vaikka siinä olisi hyvääkin, se lisäisi hänen omaa työtaakkaansa entisestään, kun aikaa pitäisi varata yhdessä tekemiselle.

Meidän koulussa ehkä vähä on sellanen et siellä ei oo totuttu jakaen tietoa, ja se on vähä... Siel on niinku jostain syystä pikkasen sellanen kulttuuri, et ajatellaan, et jos puhuu, että mitä me on tehty meidän luokassa, niin se on jotenki leveilyä. Tai niinku, sielä on jotenki niinku omituinen se ilmapiiri, et jossain vaiheessa mä koin sen tosi negatiiviseksi, et enhän mä voi sanoa mitään, ku tuntuu et sit osa pyörittele silmiään, et taas tuolla tehään jotain tollasta rändömiä. (H2)

Mut liian vähän on sitä jakamista, ihan liian vähän. Että kyllä se edelleen on tosi paljon siellä omien, oman neljän seinän sisällä pysytään ja ei paljon muitten kanssa jaeta. Harmittavaa kyllä. (H4)

Et ois ehkä kiva tehdä enemmänki, mut sit tällä hetkellä jotenki tuntuu, että sit se ois vaan lisä mun selkänahasta, että mun ajasta pois jos mä haluan jotain lähteä tekemään, et sit mennään tällä lailla omalla tavalla. (H1)

Näiden kolmen erilaista suhtautumista jakamiskäytäntöjä kohtaan saattaisi selittää opettajien erilainen kokemus jakamisen muodoista. Toinen jakamiskäytäntöjä kaipaavista opettajista oli saanut kokea luokanavustajansa kanssa tehtävän yhteistyön sekä musiikin opetuksessa tehtävän yhteisopettajuuden erittäin omaa työtä rikastuttavana ja siten toivoi, että asenne jakamista ja yhteisöllisyyttä kohtaan muuttuisi myönteisemmäksi myös koko työyhteisön tasolla. Toinen haastateltava, joka myös kaipasi myönteisempää asennetta yhteisöllisyyttä kohtaan, koki että kolun johto tuki asiantuntijuuden jakamista, kannusti siihen, ja pyrki myös organisoimaan tällaista toimintaa, mutta muut vanhemmat opettajat suhtautuivat siihen nuivasti. Lisäksi hän koki rinnakkaisluokan opettajan samanhenkisenä opettajana, jonka kanssa he tekivät paljon yhteistyötä. Tämä opettaja, joka näki yhteisen suunnittelun ja ideoiden jakamisen omaa työtään kuormittavana, ei ollut saanut myönteisiä kokemuksia erilaisista jakamisen mudoista, ja oli työskennellyt vain tässä yhdessä koulussa, jossa asiantuntijuuden jakaminen ei ollut arkipäivää.

meillä oli just, esimerkiks täs syksyllä oli, et jotku opettajat esitteli luokahuoneita ja siellä olevia käytäntöjä. Se oli mun mielestä niinku tosi hyvä, vaikka osa oli silleen et mitä ajanhukkaa, mut kuitenkin. Et se on sitä mitä ite kaipais. No joo ehkä jotku vanhemmat opettajat oli sit varsinkin että no joo tää on niin nähty juttu,

tai niinku et tähän menee yt-aikaa, niillä oli niinku sellanen ajatus. Mut ehkä niillä on sit se oma työskentelytapa niin selkee, et ne kokee, et kaikki muu on niinku turhaa, vaikka mä todellaki haluaisin nähä myös niitten luokkia ja kuulla miten ne tekee siellä työtä. (H2)

6.5.2 Käsitys työyhteisöstä oman asiantuntijuuden tukijana

Vaikka opettajien välillä oli erilaisia käsityksiä siitä, kuinka paljon avointa jakamisen kulttuuria tulisi olla ja millainen se oli tällä hetkellä omassa työpaikassa, pitivät kaikki työyhteisöstä saatavaa tukea omalle asiantuntijuudelle tärkeänä. Kaikki myös kokivat saaneensa työyhteisön tukea, tuen muodoissa oli vain eroja. Kaikkien haastateltavien puheessa kävi ilmi, että jokaisen työpaikassa toimi vähintään tuen saamisessa periaate ”kysymällä saa apua”. Oman koulun työyhteisö koettiin siis avuliaaksi, kunhan vain rohkeni pyytää apua.

jos mä oon ite menny omatoimisesti juttelemaan tai kysymään tai jotain, niin kaikki työkaverit on tosi mukavia ja hirveen avoimesti on aina auttamassa ja kertomassa heidän ideoita ja neuvoja ja... et silleen työkaverit on tosi mukavia, mutta sitte välillä on jotenkin niin niitten omien asioittensa kanssa ettei osaa välttämättä edes mennä pyytämään sitä apua. Mutta että on tää silleen kiva työpaikka, että mä oon kokenut, että silloin ku apua tarvii, niin sitä myös saa. (H1)

Myös opettajaparin kanssa tehtävästä yhteistyöstä oli kaikilla kokemusta. Tässä kuitenkin vaihteli yhteistyön syvyysaste, ja yksi opettaja olisi kaivannut paljon enemmän ja tiiviimpää yhteistyötä. Kahdella opettajalla yhteistyö rakentuikin lähinnä yhteisten retkien suunnitteluun sekä molempien luokkien jaetun erityisopetusresurssin kannalta säännölliseen katsaukseen oppianeissa etenemisestä samaan tahtiin.

Ja esimerkiks ku meillä käy erkkaopetuksessa samaa aikaa, niinku yhtä aikaa tunnilla molempien oppilaita, niin sitten mejän pitää pysyä suunnilleen niinku samassa tahdissa, että se on pikkasen sit helpompi järjestää se erkkaopetus kun siellä ei oo neljää eri aihetta... Että tämmösissä käytännön jutuissa ja kun on jotain retkiä, et kyllä meillä jotain on ollu. Mutta mää haluaisin tehä paljon enemmän yhteistyötä. Siis mää toivon, että mulla joku päivä olis sellanen rinnakkaisluokanopettaja, joka ois jollain lailla niinku samoilla aaltopituuksilla. Että ihan, ku usein tekee itte iltapäivällä myöhään yksin töitä, niin sitten tulee semmonen olo, että miks nää täytyy niinku tää pyörä keksiä montaa kertaa. Että minä täällä yksin mietin, sitten toinen miettii yksin omassa luokassaan jotain. (H4)

Kolme opettajaa tekivät hyvin tiiviisti yhteistyötä rinnakkaisluokan opettajien kanssa. Yhteistyö saattoi olla yhteisiä projekteja, yhteisten kokeiden suunnittelua ja aivan arkipäivän vinkkien

jakamista opetukseen. Erityisesti yksi opettajista, jolla työkokemusta oli vasta yksi ja puoli vuotta, koki erittäin rikkaana yhteistyön työuransa viimeisiä vuosia tekevän rinnakkaisluokan opettajan kanssa ja koki oppineensa tältä paljon.

mulla on rinnakkaisluokan opettaja, jonka kans me tehään aika paljon yhteistyötä, se tukee tosi paljon, et tavallaan ei tarte keksiä ite kaikkea mitä tehdä, vaan toisella on joku hyvä idea, niin toteutetaan se. Tääki on ollu tosi, et se on auttanu mua ihan hirveesti. Ja sit tavallaan ku se tuntee mun oppilaat hyvin ja mä tunnen sen oppilaat hyvin, niin se et me pystytään jakaen sitä, tavallaan tietoa (H2)

Kolme opettajaa oli päässyt opettajaparin kanssa tehtävässä yhteistyössä vieläki syvemmälle, heillä oli kokemusta samanaikaisopettajuudesta toisen luokanopettajan kanssa tai erityisopettajan kanssa. Kaksi opettajista toimi luokassaan jatukavasti samaan aikaan toisen opettajan kanssa ja he olivat myös tehneet yhteistyötä yhtenäiskoulun mahdollistamana yläkoulun opettajien kanssa jossain tietyissä oppiaineissa. Kaikkien kokemus oli, että samanaikaisopettajuus antaa tukea omaan työhön ihan eri tavalla, ja siinä myös kehittää itseään hyvin aktiivisesti, kun on jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisen opettajan kanssa.

aivan huippu vuosi sillain, et toinen on sanonu, vaikka nyt jonku ihan hullun idean, niin toinen on et joo, tehään niin, voitasko sitä vielä kehittään näin ja näin, et ei oo ollu yhtään semmosta, että toinen torppais, että näin ei todellakaan voi tehdä. Et sillain on ollu aivan mahtava. (H6)

no me piettiin esimerkiks yläkoulun matikan opettajan kans yhteistyötä sillain, että oli sama, ko oli geometriaa meillä, ja oliko se nyt yseillä vai kaseilla oli geometriaa, niin ne tuli meidän tunnille opettamaan sen, niin se oli, se tuli ilmi vaan silleen vahingossa että onko teilläki sitä, et joo, et tehtäskö - joo tehään vaan. (H6)

Seitsemän opettajan puheessa tuli esille koulun tasolla organisoitu yhteistyö. Tämä oli yleensä erilaisten tiimien muodossa tapahtuvaa yhteistyötä. Kaksi opettajaa toi esille myös käytäntöjä, joissa johto järjesti mahdollisuuden päästä seuraamaan toisten opettajien työtä, ja saada siten sekä palautetta itse että ideoita toisen työstä. Yksi opettaja otti esille tärkeänä tuen muotona myös koulussaan toimivan mentoroinnin, jossa kokeneempi opettaja opasti uutta opettajaa koulun käytäntöihin.

Ja sit meillä on ollu tällasta vertaisseuraamista, et meillä on niinku järjestetty, et pääsee tunniks seuraamaan toisen opettajan tuntia ja sillä välin rehtori pitää mun tunnin, eli et pystyy seuraamaan et miten tuo toinen tuolla luokassaan toimii, ja siitä myös annetaan palautetta (H3)

Meillä on täällä sellanen tutor-meininki käynnissä, että sillón ku tulee uusi opettaja, niin on joku kokenu opettaja, joka on päätetty niinku et on sitten tutorina ja mulla oli sit opettaja, joka on varmaan ollu tällä hetkellä pisimpään tässä koulussa töissä niin oli varmaan ekat kolme vuotta. - - Niin varsinki sillón alussa, niin siitä oli hirmusesti hyötyä. Et joku tulee mun luokanovelle ja kysyy et miten menee ja miten päivä meni tai jotain muuta (H1)

Avointa, opettajien omasta aloitteesta muille jakamista kertoi koulustaan löytyvän viisi opettajaa. Kaikki he olivat hyvin tyytyväisiä tähän ilmapiiriin. Viisi haastateltavaa otti esille esimieheltä saadun tuen tärkeyden oman asiantuntemuksensa kehittämisessä. Tämä tuki oli luottamuksen saamista, kehittämiseen kannustamista, kouluttautumisen mahdollistamista sekä opettajan omien vahvuuksien huomioon ottamista opetuksen järjestelyissä

varmaan ainaki se että miten se esimies muhun suhtautuu. Että antaako se mulle vastuuta, kuunteleeko se mua, ottaako se mut niin sanotusti tosissaan. Suurimpänä just se esimiehen antama vastuu. miten se esimies ottaa sen oman, sen minun kehittymishalun, niinku huomioon, et miten se päästää mut koulutuksiin tai tarjooks se niinku sellasia tilaisuuksia kehittää itteään. (H4)

Mutta taas sitten niinkö täälä on hyvin paljon kyselty esimerkiks että minkälaisia, mitä mää haluaisin opettaa, miten mää haluaisin opettaa. Täälä tuetaan hyvin sitä että mää saisin sen oman, misä mää oon oikein hyvä, niin sen saisin mahdollisimman hyvään käyttöön. (H7)

6.5.3 Oma osaaminen osana työyhteisön jaettua asiantuntijuutta

Kun opettajat pohtivat, mitä asiantuntemusta he tuovat omaan työyhteisöönsä, vahviten esiin nousi oman vahvuusalueen erityisosaaminen, mikä pohjautui omiin erikoistumisopintoihin. Näitä toi esille seitsemän opettajaa, joista kaksi kuitenkin huomautti, ettei oma osaaminen ollut työyhteisössä ainutlaatuista siinä mielessä, että samaan aineeseen erikoistuneita oli muitakin.

niinku vaikka kun mää opetan fysiikka-kemiaa molemmille vitosluokille, niin sit mää oon saanu tilata tarvikkeita lisää, kun ne huomaa, et ahaa, sää haluut tehdä tutkimuksia, sellasta tutkivaa oppimista, mistä mää tykkään, niin se on antanu luvan hommata välineitä kaikkien käyttöön esimerkiks, tai, tai tota, tämänkaltaisia asioita esimerkiks, että yrittäny vähä herätellä sitä siellä, että muutki opettajat teki niinku sellasia. (H4)

Mutta en mää nyt tiä, onhan tuota täälä nyt muitakin saman asian osajia, että ei oo niinkö semmosta että vain minä tiedän tästä, että ei. Mutta varmaan se musiikki on yks, että sitä mulle on tupattu muilta opettajilta. (H6)

Neljä opettajaa näki, että he olivat työyhteisössään niitä opettajia, jotka erityisesti yrittivät muuttaa ja kehittää koulun toimintakulttuuria syvemmältä, kuten saamalla oppilaiden osallistamista lisää opetukseen ja koulun muuhun toimintaan, kannustaen yhteistyöhön enemmän, sekä yrittämällä luoda myönteistä asennetta uusiin, erilaisiin opetuksen muotoihin.

No ehkä, mää oon tuonu just sellasta erilaista näkökulmaa siihen opetuksen järjestämiseen, että meillä oli just esimerkiksi täs syksyllä oli, et jotku opettajat esitteli luokkahuoneitaan ja siellä olevia käytäntöjä. Mää olin yks niistä. - - Niin ehkä mä sanosin, et sellasia oppilaan osallistamisen käytäntöjä meidän kouluun, et siinä vois aatella sitä asiantuntijuutta, et jotenki ku se on mulle niin tärkeä asia itelle, se on niinku luontanen tapa lähteä tekeen tätä työtä. (H2)

Kyllä mää varmaan sen oman persoonani oon tuonu tähän, että teheny aika paljon yhteistyötä muitten opettajien kans ja kyselly muilta, ja oon ollu aina valamis yhteistyöhön. Että kyllä mää ite koen, että sellasia yhteistyötaitoja oon ainaki yrittänyt tuoda sellasia, oon aina valamis yhteistyöhön ja aina valmis tekeen muitten kans, opettajien kans. (H7)

Kaksi opettajaa otti esille myös nuoren opettajan alkuinnostuksen, jonka he uskoivat jokaisen vastavalmistuneet opettajan tuovan työyhteisöönsä. Sitä kautta he näkivät, että olivat tuoneet myös uutta tuoretta näkökulmaa asioihin.

6.5.4 Koulun moniammatillinen yhteistyö jaetun asiantuntijuuden muotona

Haastattelussa puhuimme myös koulukuraattorin, koulupsykologin ja erityisopettajan kanssa tehtävästä moniammatillisesta yhteistyöstä yhtenä asiantuntijuuden jakamisen kenttänä. Kävi ilmi, että koulupsykologin kanssa toimimisesta kokemusta oli vain neljällä haastatelluista, ja kuraattorin kanssa toimimisesta kolmella. Erityisopettaja oli selkeästi se taho, jonka kanssa moniammatillista yhteistyötä tehtiin eniten, hänen kanssaan toimimisesta kokemusta oli kaikilla. Seitsemän opettajan haastatteluissa tuli ilmi erityisopettajalta saatavan asiantuntijaosaamisen suuri merkitys. Erityisopettaja oli heille korvaamaton tuki erilaisten oppimisen ongelmien kanssa, ja hänen asiantuntemustaan otettiin mielellään vastaan keskusteluissa sellaistenkin oppilaiden kohdalla, jotka eivät säännöllisesti käyneet erityisopetuksessa, mutta joiden oppimisesta opettaja oli huolissaan.

tämä, joka on ollu tänä vuonna niin on ollu sellanen just et jos tulee joku, et miten mä nyt tän oppilaan kans etenen, niin siltä saa apua, et hei no sille vois sopia tällanen. Tai et mistä mä saisin hyviä luetunymmärtämisä niin se kertoo, et mun mielestä tää on sitä niinku jokapäivästä kanssakäymistä (H2)

Yksi opettaja, joka ei erityisesti puhunut erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä, otti vahvemmin esiin koulukuraattorin kanssa tehtävän yhteistyön. Hänen puheestaan kävikin ilmi, että hänen luokallaan oppilailla ei suurempia oppimisen ongelmia ollut, mutta sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä haasteita kyllä, ja siinä hän koki kuraattorin asiantuntemuksen erittäin tärkeäksi.

sillä ei oo sellasia niin, niinku tietenkä mulla on tietyt ennakkotiedot ja oletukset niistä lapsista, niin mää suhtaudun asioihin jollain tietyllä asenteella ehkä. Että se on mun mielestä jo hirmuhyvä, että joku tulee välillä ulkopuolelta. Ja sit sillä on se oma ammattitaito, se on erikoistunu just näihin tällöisiin ihmissuhdeasioihin ja tunneasioihin, itsetuntoon, vuorovaikutukseen sun muuhun, että se on sen alan ammattilainen. (H4)

Moniammatillisen yhteistyön suurimpana rikkautena kaikki haastateltavat näkivät vastuun jakautumisen. Kaikki ottivat esille sen, että yleensä moniammatillisen yhteistyön taustalla olivat jonkinlaiset ongelmat oppilaalla, ja kun asiaa ratkaistaan yhteistyössä useamman eri alan ammattilaisen kanssa, opettajan ei yksin tarvitse kantaa vastuuta kaikesta ja tietää kaikkea.

Viisi opettajaa toi esille moniammatillisessa yhteistyössä myös luokanopettajan asiantuntemuksen, sen, mitä asiantuntemusta heillä on jaettavana muille ammattilaisille. Luokanopettajan rooli nähtiin ennenkaikkea kokonaistilanteen näkijänä, joka tietää lapsen taidon toimia osana ryhmää, tuntee myös lapsen vahvuuksia ja tietää myös parhaiten lapsen kotoa saamasta oppimisen tuesta. Muut moniammatillisen yhteistyön tekijät nähtiin niin sanotusti ”yhden asian ihmisinä”, jotka keskittyivät ennen kaikkea lapsen ongelmiin ja vaikeuksiin, ja luokanopettajan tehtävä oli tuoda heille kokonaisnäkemys oppilaan selviytymisestä koulussa.

Erityisopettaja keskittyy yleensä niihin asioihin, mitkä sille lapselle on vaikeita, et se ei sit tavallaan nää sitä muuta, et missä se on hyvä, mitkä sen vahvuusalueita on. Ehkä sellanen kokonaisvaltaisuus siinä on luokanopettajan vahvuus. (H2)

Tuntuu että luokanopettaja vetää ne langat niinku yhteen. Et jos mietään sellasta oppilashuollollista kokonaisuutta, niin se kokonaistilanne, et näillä muilla on aina se oman puolensa näkemys siitä asiasta, mut luokanopettaja tietää sen ihan sen käytännössä, et miten se arki saadaan toimiin sen lapsen kanssa. (H3)

nää tiedot kotioiloista, että mää tiedän, että kenen oppilaan kotona ollaan hyvin koulumyönteisiä, missä taas ei, koska kyllä seki taas jonku verran vaikuttaa siihen, että miten täällä koulussa sitten reagoidaan. (H5)

6.5.5 Opettajuus tiede- ja tutkimuspohjaisena asiantuntijuutena

Opettajat pohtivat haastatteluissaan myös oman opettajuutensa suhdetta kasvatustieteelliseen tietojen ja tiedemaailmaan tällä hetkellä. Seitsemän opettajaa ei löytänyt tämän hetkessä opettajan työssään aikaa kasvatustieteellisen tutkimuksen tai ammattikirjallisuuden lukemiseen, vaan totesi sen hyvin vähäiseksi. Viisi heistä painotti, että edelleen sillä, mitä he aiemmin lukivat koulutuksen aikana, etenkin gradua tehdessään, on merkitystä omassa opettajuudessa. Ne tutkimukset ja tieto olivat jääneet mieleen ja edelleen oman opettajuuden rakentamisen käyttövaraksi. Kuitenkin näillä seitsemällä kasvatustieteellisen tutkimuskentän ja koulutuskentän seuraaminen oli vahvasti ammattilehtien kuten Opettaja-lehden ja yleisen uutismedian varassa.

ainut mitä nousee Opettaja-lehteen. Sit jos sattuu nouseen isompiin medioihin, niin mä luen, mut aika harvoinhan sinne niitä tulee (H2)

Että kyllä mää aina hyvin mielenkiinnolla luen siis uutisista tai lehdestä kaikki opetukseen liittyvät jutut, niinku esimerkiks eilen oli tästä kiusaamisesta uutisissa, niin kyllä mää heti korvat höröllä kuuntelin (H4)

Yksi opettajista erosi tässä asiassa muista eli hän piti tärkeänä ammattikirjallisuuden lukemista, oli sitä lukenut ja koki saavansa siitä tukea oman työnsä kehittämiseen. Erityisesti hän painotti, että erityispedagogisia taitoja täytyi vahvistaa ja tällä hetkellä hän oli myös kiinnostunut hallintopuolesta ja luki sitä koskevaa kirjallisuutta. Tällä opettajalla oli työkokemusta kaikkein eniten, viisi ja puoli vuotta. Kenties hän oli ehtinyt saada varsinaisen opetustyön niin hyvin haltuun, että aikaa ja voimavaroja riitti itsensä kehittämiseen myös lukemalla. Neljällä seitsemästä opettajasta, jotka eivät seuranneet tutkimuksia tai tuoretta ammattikirjallisuutta, oli kuitenkin käsitys, että opettajan asiantuntijuuteen kuuluisi kuitenkin opetustyötä ja koulua koskevan tutkimuksen seuraaminen ja itsensä kehittäminen kirjallisuutta lukemalla, ja he myös suunnittelivat sitä tulevaisuudessa. Esteinä tällä hetkellä erilaiselle tutkimuksen ja kirjallisuuden seuraamiselle oli ajan ja omien voimavarojen puute - työ itsessään ja osalla myös perhe-elämä vaativat jo niin paljon, ettei niin sanotulle ”ylimääräiselle” ollut aikaa ja jaksamista. Kaksi opettajaa toi myös esille uusimpien tutkimusjulkaisujen vaikeasti löydettävyyden, ja pohtivatkin, eikö oppimisesta ja koulumaailmasta tehtyjä tutkimuksia voisi kerätä jonnekin yhteen säännölliseen julkaisuun helposti saataville.

Tavallaan ehkä se harmittaaki et sitä tutkimuskenttää ei pysty seuraan niin, et sieltä vois löytää jotain tosi kiinnostavia, mut jotenkin, ei siihen vaan oo aikaa tällä hetkellä että sitä lähtis tekeen. Ihan oikeesti, aika ei vaan riitä. (H2)

Sitte ku on omaa perhettä ja muuta niin kaikki vaikuttaa kaikkeen mutta... Tietenki niitä vois lukea myös kotona perheen ajallaki, mutta sitten mitä lapset sanoo siitä, ku se on perheen ajasta pois, kun isä lukee jotain ammattikirjallisuutta, niin se on vähän kakspiippunen juttu. (H7)

Mutta kyllä semmonen ajatus takaraivossa on, että pitäis ja kyllä pitäis... että uskon kyllä että tuun varmasti jossain vaiheessa palaamaan ja aionki. Ja nyt ki suunnittelen että kesällä sitten ois aikaa, ja et kesällä sitten vois lukea ton ja ton. Et kyllä se niinku ajatuksen tasolla on. (H5)

Kolmen seitsemästä tutkimusta seuraamattomien opettajien puheessa ei tullut ilmi tarve uusimman kasvatukseen ja oppimiseen liittyvän tutkimuksen seuraamiseen jatkossakaan, eikä sen pitäminen erityisen tärkeänä asiantuntijuuden kehittämisen kannalta. Mielenkiintoista on, että nämä samat kolme opettajaa, eivät myöskään nähneet opettajankoulutuksen tutkimusprosessilla erityisemmin muuta merkitystä opettajalle kuin sen, jos jossain vaiheessa haluaa lähteä tutkijan uralle, tai innostuu juuri tutkimusten lukemisesta. Viisi muuta haastateltua kun näkivät tutkimusprosessin myös tärkeänä opettajan kriittisen ajattelun kehittymiselle. Hyvin ilmeisesti näille kolmelle opettajalle opettajuus ja opettajan asiantuntijuus oppimisen tutkimuksen pohjalta tehtävänä kehittämistyönä näyttäytyi melko vieraana ajatuksena.

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa käsitteistö muodostettiin vertaamalla aineistosta jo saatuja luokkia tämän tutkimuksen teoriassa esitettyihin asiantuntijuuden malleihin ja niiden käsitteisiin, erityisesti opettajan asiantuntijuudesta esitettyihin malleihin. Tynjälän mallin (Tynjälä 2006, 105–106) käsitteistö ja tapa hahmottaa luokanopettajan asiantuntijuus sopi hyvin kuvaamaan sitä kokonaisuutta, millaisena luokanopettajan asiantuntijuus tässä tutkimuksessa näyttäytyi, kun kaikkien opettajien haastatteluista saadut tulokset koottiin yhteen. Siten hahmotelma luokanopettajan asiantuntijuudesta kokonaisuutena välisen tiedon osaamisesta välittömän tiedon osaamiseen kasvatustieteellisen tiedon alueen, didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueen sekä käytännöllisen tiedon alueen eri osaamisen muodoissa muodostui Tynjälän mallin pohjalta. Myöhemmin koulutuksen tuomaa asiantuntijuutta sekä asiantuntemuksen kasvua ja asiantuntijuutta tulevaisuudessa tarkasteltaessa tuli ilmi, että tässäkin tutkimuksessa tärkeä osa opettajien asiantuntijuuden kehittymisessä oli itsesääätelytieto, joka on Tynjälän mallissa ollennainen osa opettajan asiantuntijuutta (Tynjälä 2006, 106).

Aivan kuten Tynjäläkin pitää pedagogista sisältötietoa eli didaktista tietoa ja siihen läheisesti yhteydessä olevaa pedagogista opettamisen taitoa luokanopettajan tärkeimpänä tiedon alueena, tuli se ilmi myös tässä tutkimuksessa opettajien selkeästi yhtenä eniten painottamana didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueena. Mielenkiintoista on, että opettajien pohtiessaan tämän hetkistä käsitystä asiantuntijuudestaan painottui vastauksissa kasvatustieteellistä tiedon aluetta enemmän didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alue sekä käytännöllisen tiedon alue. Toki kasvatustieteellisen tiedon alueelta tärkeinä tuotiin esille tietoisia eettisiä päämääriä kasvatukselle, sekä opetussuunnitelmaosaamista ja kokonaisuuksien organisointia. Kuitenkin kasvatustieteellisen tiedon ja myös itsesääätelytiedon alueiden osaaminen korostui enemmän opettajien toiveissa oman asiantuntijuuden kehittymisestä tulevaisuudessa sekä tulevaisuuden asiantuntijuuden edellytyksiä pohtiessa. Silloin esiin nousi selkeästi tietoisien avoimen ja myönteisen asennoitumisen tarkeys,

kehittymisen tärkeys opetussuunnitelmaosaamisessa ja koulutusjärjestelmän yhteiskunnallisen ulottuvuuden ymmärtämisessä, oman ajattelun haastaminen vastaan ottamaan opetuksen tarkastelua uusista näkökulmista sekä näkemään oma opetus osana kokonaisuutta koko koulun tasolla ja myös toive vaikuttaa omaan työyhteisöön ja kouluun ja kehittää niitä. Tynjälä painottaakin, että itsesäätelytiedon eli oman toiminnan reflektion avulla opettaja pystyy hyödyntämään yhä enemmän kasvatustieteellistä tietoa osaksi omaa käytännön työtänsä, eli reflektio toimii niin sanottuna välittävänä välineenä formaalin ja käytännöllisen tiedon välillä (2006, 109–109). Voidaankin päätellä, että tähänkin tutkimukseen osallistuneiden opettajien työssä asiantuntijuus kehittyi ja kehittyi heidän kohdallaan tulevaisuudessa, mikäli he toivedensa suuntaan pyrkivät, hiljalleen reflektion välittämänä siten, että formaali tieto eli kasvatustieteellinen tiedostettu teoreettinen tieto tulee vähitellen yhä konkreettisempaan käyttöön opettajan toiminnassa ja työn ohjaajana ja kietoutuu siten yhteen opettajan käytännöllisen tiedon kanssa.

Vaikka käytännöllinen tieto sekä didaktinen tieto ja pedagoginen taito painottuivat opettajien vastauksissa heidän käsityksissään asiantuntijuudestaan tällä hetkellä, painottivat he kasvatustieteellisen tiedon hankkimisen tärkeyttä koulutuksessa esimerkiksi erilaisten oppimisen teorioiden muodossa, vaikka he eivät nähneet aina käytännössä niitä ajattelevan, mutta moni painotti, että ne vaikuttavat taustalla esimerkiksi siinä, että ymmärtää oppijoiden monenlaisuuden ja pyrkii siten monipuolisuuteen opetusmenetelmissä. Tynjälän mallin pohjalta myös didaktinen tieto näyttäytyy formaalina teoreettisena tietona sen kautta, että se muodostuu hyvästä aineenhallinnasta ja pedagogisesta tiedosta, eikä täysin ilman niitä voi olla pedagogista taitoa. Tässä tutkimuksessa näitä käsiteltiin yhteisenä tiedon muotona didaktisena tietona ja pedagogisena taitona, koska ne kietoutuivat opettajien puheessa aina tiiviisti yhteen. Voidaankin nähdä, että Bereiterin ja Scardamalian (1993, 153–181) näkemys asiantuntijuudesta siinä, että asiantuntijuutta ei voi olla yksinään epämuodollisena eli kokemukseen perustuvana tietona, vaan tarvitaan aina myös muodollista eli formaalia tietoa, piti tällä tavalla paikkansa myös tämän tutkimuksen opettajien käsityksissä asiantuntijuudestaan.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä asiantuntijuudesta voidaan verrata myös Karilan lastentarhanopettajan asiantuntijuuden mallin (1997, 105–107) pohjalta tekemääni hahmotelmaan luokanopettajan asiantuntijuudesta ja löytää yhteneväisyyksiä. Karilan lastentarhanopettajien asiantuntijuuden mallissa ja siitä johtamassani luokanopettajan asiantuntijuuden mallissa asiantuntijuuden tiedon alueet olivat kasvatustietämys, didaktinen tietämys, lapsitietämys ja kontekstietämys. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden yhtenä osaamisalueena tullut kasvatuksen

eettinen päämäärítietoisuus on kasvatustietämyksen alueelle kuuluvaa osaamista. Didaktisen tietämyksen alue oli tässä tutkimuksessa opettajien käsityksissä hyvin merkittävä sisältäen kaiken didaktiseen tietoon ja pedagogiseen taitoon liittyvän osaamisen. Kontekstitietämykseen kuuluva osaaminen voidaan nähdä tässä tutkimuksessa tulleen esille opettajien puhuessa moniammatillisesta yhteistyöstä erityisopettajien kanssa, jolloin opettajat kokivat olevansa asiantuntijoita nimenomaan kotiolojen vaikutuksesta oppimiseen, sekä jatkuvasti lähes kaikki näkivät asiantuntemusta tarvittavan vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. Lapsitietämys tietona lapsen kehityksestä ja kehitysvaiheista näyttyi erityisesti toiveesta oppia tulevaisuudessa paremmin eri ikäisille sopivista opetusmenetelmistä ja työtavoista.

Myös hiljaisen tiedon, jota usein pidetään asiantuntijuuden tärkeänä elementtinä (Hakkarainen & Paavola 2008, 59), voidaan katsoa esiintyneen tässä tutkimuksessa neljän opettajista puhuessa eri kouluissa toimimisen merkityksestä omaan asiantuntemukseensa. Erilaisten toimintakulttuurien näkemisen ja niistä oppimisen olivat nämä opettajat kokeneet tärkeinä. Opettajien työyhteisöissään kokeman epävarmuuden työuraansa aloittaessa voidaan nähdä kielivän myös siitä, kuinka tällainen hiljainen tieto siitä, miten toimitaan, muodostuu vasta ajan kuluessa, eikä sitä siten aloittavalla noviisiopettajalla voi olla. Myös Toomin hiljaisen tietämisen (2008, 54–55) käsite, jolla hän kuvaa juuri oikeanlaista nopeaa reagointia ja toimintaa sekä varmuutta toimia yllättävissä tilanteissa, voidaan katsoa ilmenneen tämänkin tutkimuksen opettajien puheessa, kun viiden opettajan käsityksissä työkokemus oli nimenomaan tuonut varmuutta toimia joustavasti omaan intuitioon luottaen työssä yllättäen vastaan tulevissa tilanteissa, jotka vaativat nopeaa toimintaa. Kun opettajien mukaan asiantuntijuutta parhaiten kasvattavat tapahtumat olivat myös juuri käytännöllisen tiedon alueen osaamista vaativia tilanteita, kuten risirtiriitatilanteiden ratkaisuja ja luokanhallinnallisia haasteita, voidaan nähdä, että tämä hiljainen tietäminen on todennäköisesti kehittynyt juuri näissä tilanteissa kokemuksen kautta, ja opettajat olivat sitä kautta saaneet varmuutta toimia tietyllä tavalla. Tässä joustavassa intuitiivisella tavalla toimimisessa tilanteen vaatimalla tavalla on yhteistä myös Bereiterin ja Scardamalian epämuodollisen tiedon vaikutelmatiedon kanssa (1993, 153–181), jolla he tarkoittavat asiantuntijan kykyä tietää, miten tulee toimia parhaalla tavalla oman tilanteesta saadun vaikutelman varassa. Juuri tämä vaikutelmatieto osana epämuodollista tietoa syntyy vain käytännön toiminnan kautta eli kokemusten kertyessä.

Alonin (2002, 178), Atjosen (2004, 154) ja Niemen (1998, 64) opettajan asiantuntijuudessa tärkeänä pitämä tietoisuus oman työn eettisyydestä niin toiminnassa kuin tietoisina eettisinä päämäärinä tuli

esille tässä tutkimuksessa osana kasvatustieteellistä tietoa kasvatuksellisinä päämäärinä siitä, mikä on kasvatuksen päämäärä ja tarkoitus, sekä kasvatusvastuun tärkeyden korostamisesta opetuksen rinnalla. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus olivat tärkeinä pidettyjä arvoja. Osan opettajista puheessa tuli ilmi erityinen eettinen haaste juuri ristiriita- ja kiusaamistilanteita ratkoessa, sillä juuri näissä koettiin haasteita tasa-arvoisessa ja oikeudenmukaisessa kohtelussa. Tämä tietoinen pyrkiminen kohti omia tiedostettuja kasvatuksen päämääriä sopii yhteen myös Launosen (2000, 38) näkemyksen kanssa, jonka mukaan opettajan asiantuntijuuden eettinen puoli on juuri vastuuta hyvään kasvattamisesta eli kasvatuksen päämääristä ja siten opettajan moraalikasvatusvastuun tiedostamista. Tutkijoiden mukaan eettinen toiminta osana asiantuntijuutta perustuu myös aina asiantuntijan vahvaan oman alan tietopohjaan (Värri 2002, 60–63; Niemi 2006, 92; Pursiainen 2002, 41, 53; Atjonen 2004, 159). Opettajan on siis vaikea toimia eettisesti, mikäli hänellä ei ole kasvatustieteellisen tiedon alueen osaamista pohjana toiminnalleen. Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksissä omasta asiantuntijuudesta oli kaikilla jotain kasvatustieteellisen tiedon osaamista, kuten opetussuunnitelmaan, kokonaisuuksien organisointiin ja lainsäädäntöön liittyvää osaamista, mutta didaktinen tieto ja pedagoginen taito sekä käytännöllinen tieto painottuivat kuvauksissa selkeästi. Kuitenkin opettajien tulevaisuuden kehittymistarpeissa ja -toiveissa oli kasvatustieteellisen tiedon alueen osaamisalueissa halua kehittyä, mitä voidaan pitää tärkeänä, jotta opettajalla on riittävästi tietoa siitä, minkä asioiden tulee ohjata hänen toimintaansa, jotta hän voi arvioida omaa toimintaa myös eettisestä näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa työyhteisön merkitys asiantuntijuudelle ei käynyt ilmi, kun opettajat pohtivat omaa asiantuntijuuttaan ja sen alueita tällä hetkellä, mutta asiantuntijuus näyttäytyi lopulta hyvin tiiviisti myös työyhteisöön kiinnittyväksi puhuttaessa asiantuntijuudessa tapahtuneista muutoksista työuran aloittamisesta tähän hetkeen ja työyhteisön merkityksestä omalle opettajuudelle. Sosiaalisena roolina (Mieg 2001, 57; Stein, 1997, 182.) työyhteisössä asiantuntijuus ei ilmennyt tässä tutkimuksessa opettajien työyhteisöissä. Moni näki tuoneensa työyhteisöön erityistä osaamista juuri oman erikoistumisaineensa osalta. Täten nämä opettajat olivat aidosti asiantuntijoita noissa asioissa työyhteisössään, eivätkä sen tähden, että olisivat tienneet asiasta parhaiten vain muihin nähden ja silti todellisuudessa vähän. Sen sijaan verkostoitumisen tärkeys (Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995, 323) ja transaktiivisen muistin hyödyn (Wegner 1986, 194, 196–197; Hakkarainen, Lipponen & Lonka 2004, 186) ymmärtäminen tuli ilmi näkemyksessä työyhteisön jakamisen kulttuurin tärkeydestä ja moniammatillisessa työyhteisössä toimimisesta puhuttaessa. Opettajien puheessa ilmeni tärkeänä ideoiden jakaminen ja toisilta oppiminen kollegoiden kesken sekä tulevaisuudessa että nyt, jotta yhden osaaminen jossain asiassa voisi koitua kaikkien hyödyksi.

Tulevaisuudessa ilmeni tärkeänä myös verkostoituminen Internetin kautta, jotta uudenlainen osaaminen ja ideat löytäisivät opettajan luokse. Erityisesti moniammatillisessa yhteistyössä erityisopettajan ja muiden asiantuntijoiden kanssa nähtiin tärkeänä vastuun jakautuminen ja tiedon vaihto asiantuntemusten aloista. Nähtiin, että opettajan ei tarvitse olla kaiken asiantuntija, vaan juuri erityisiä ongelmia lapsen kohdalla ratkottaessa opettaja voi luottaa transaktiiviseen muistiin moniammatillisessa tiimissä ja saada siten esimerkiksi erityisopettajan asiantuntemusta omaan käyttöönsä siltä osin kuin kulloinkin tarvitsee, samoin kuin hän voi itse antaa tarvittavaa tietoa muille asiantuntijoille, kuten erityisopettajalle.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsityksestä oman asiantuntijuuden kehittymisestä työelämän ensimmäisten vuosien aikana löytyy yhtymäkohtia Dreyfusien malliin (1989, 21–31) asiantuntijuuden kehityksestä. Myös Hubermanin teoriaan opettajan urakehityksestä (1992, 123–139) löytyy yhteyksiä. Opettajien työuran alkua oli selvästi leimannut tyypillinen noviisin ja aloittelevan opettajan vaihe, jossa tutkimukseen osallistuvat opettajat kokivat epävarmuutta kaikilla asiantuntijuuden tiedon muotojen alueella. Aivan kuten Hubermanin teoriassa alkuvaihetta kuvattiin selvitymiseksi, jossa saatetaan mahdollisesti harkita uran vaihtoa, vaati tähän tutkimukseen osallistuneilta opettajilta monelta oman opetuksen suunnittelu ja siinä päätösten tekeminen paljon aikaa ja suunnitelmat tehtiin tarkasti, eikä päätöksistä osattu olla varmoja. Myös Dreyfusien teoriassa noviisit tekevät tarkkoja yksittäisiä suunnitelmia ja pitäytyvät niissä. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi myös harkinneensa alan vaihtoa, sillä hänen ensimmäinen opetettava luokkansa oli ollut hyvin vaikea. Neljä toi esille vaikeutta suunnitella isompia kokonaisuuksia ja hahmottaa opetusta laajemmalla aikavälillä.

Myös Ropon tekemien opettajien noviisi-eksperttivertailujen päätelmät noviisien ja eksperttien tavasta työskennellä (Ropo 2004, 163–169) sopivat hyvin yhteenä tämän tutkimuksen opettajien käsitykseen itsestään valmistumisen jälkeen työuransa alussa. Ropon mukaan vasta asiantuntija pystyy tekemään tarkkoja havaintoja tilanteiden erityispiirteistä ja siten toimimaan nopeasti ja täsmällisesti erilaisissa yllättäen eteen tulevissa tilanteissa ja suunnitella työtänsä laajempina kokonaisuuksina. Tämä käy yksiin sen kanssa, miten esimerkiksi epävarmuuden leimaamissa eri pedagogisissa ja didaktisissa päätöksissä varmuus oli kasvanut ja osan opettajien vaikeus hahmottaa omaa työtä oppituntia laajempina kokonaisuutena oli vähentynyt ja kokonaisuuksien hahmottamisen sijaan parantunut sekä kyky joustavaan toimintaan intuition varassa lisääntynyt.

Dryfusien malliin (1989, 21–31) verraten työelämän ensimmäisten vuosien tuomien muutosten jälkeen osan opettajien asiantuntijuutta saattaa kuvata kehittyneen aloittelijan vaiheella, osan pätevän vaiheella. Itsevarmuus ja asiantuntemus myös monen muun käytännöllisen tiedon alueeseen kuuluvan osaamisen alueella, kuten sosiaalisissa taidoissa ja joustavassa toiminnassa tilanteiden edellyttämällä tavalla, oli kasvanut. Samoin varmuus opetuksen suunnittelussa eli didaktisten ja pedagogisten ratkaisujen teossa oli kasvanut monella aivan kuten taito organisoidan opetusta ja työtään laajempina kokonaisuuksina. Aiemmat toistuvat opetus- ja kasvatustilanteet olivat tuoneet kokemusta ja reflektion kautta opettajat ilmeisimmin olivat oppineet erilaisia malleja toiminnalleen, kuten Dreyfusien mallin mukaan kehittyneellä aloittelijalla jo on. Tämä epävarmuuden kokeminen alussa ja sen jälkeen kokemusten ja oman toiminnan reflektion kautta tapahtunut varmuuden lisääntyminen ja oma kehittyminen sopii hyvin yksiin myös sen Jokisen ja Sarjan (2006, 187) esiin nostaman opettajuuden paradoksaalin kanssa, että opettajalta työhön astuessaan edellytetään kaiken sen osaamista, mitä ei voi oppia kuin työhön osallistumalla, eli aloittava opettaja ei yksinkertaisesti voi osata työnsä alueita kovin vahvasti alussa.

Sekä Dreyfusien mallin asiantuntijuuden pätevä-vaiheen piirteitä (1989, 21–31), joiden mukaan omaan työyhteisöön sitoudutaan, otetaan vastuuta työyhteisöstä ja tehdään pidemmän aikavälin tavoitteita, että Hubermanin urakehitysmallin vakiintumisen vaiheen piirteitä (1992, 123–139), joissa myös sitoudutaan työyhteisöön, koetaan hallinnan tunnetta ja otetaan vastuuta työyhteisössä, oli nähtävissä opettajien tulevaisuuden suunnitelmien kuvauksissa. Ensinnäkin hallinnan tunteen tuoma tyydytys ilmeni jo opettajien kuvauksissa siitä, miten oma asiantuntijuus on muuttunut työuran aloittamisesta, varmuus ja osaaminen oli lisääntynyt kaikilla useammalla kuin yhdellä tiedon muodon alueella. Tulevaisuuden suunnitelmissa näkyi sitoutuminen omaan työhön: kaikkien opettajien halu oli kehittää omaa didaktista ja pedagogista tietotaitoa, ja siten tulla entistä paremmaksi opetuksen ja oppimisen asiantuntijaksi. Kaikki kahdeksan haastateltua myös toivoivat lisäävänsä kriittisen ajattelun kykyä ja uudenlaista näkemyksellisyyttä omaan työhönsä myös koulun tasolla. Opettajilla oli siis halu sitoutua myös oman työyhteisönsä kehittämiseen. Voitaisiin siis nähdä, että opettajat olivat suurimmaksi osaksi ainakin siirtymässä Dreyfusien kehittymisteorian pätevä-vaiheeseen, ja Hubermanin teorista opettajat tulevaisuussuunnitelmien perusteella suuntasivat vakiintumisen vaiheen kautta itsensä kehittämiseen ja uusien työn tekemisen tapojen löytämiseen. Tämä halu kehittyä omassa asiantuntijuudessa eikä tyytyä saavutettuun asiantuntemuksen tasoon sopii yhteen myös Bereiterin ja Scardamalian (1993, 142–144) näkemyksen kanssa asiantuntijuudesta jatkuvana kehityksenä, ei koskaan saavutetusta tietystä osaamisen tasosta, josta ei voisi kehittyä eteenpäin. Jatkuvan kehityksen halu näyttäytyi esimerkiksi

myös opettajien kuvauksissa vahvoista ja heikommista alueista omassa osaamisessa - didaktinen tieto ja pedagoginen taito nähtiin sekä vahvuutena että heikkoutena, sillä siinä koettiin tapahtuneen kehitystä paljon omasta työuran aloittamisvaiheesta, mutta samalla oli näkemys, että siinä voisi tulevaisuudessa olla vielä paljon parempi.

Haastateltujen luokanopettajien käsitys asiantuntijana kehittymisen mahdollisuuksista heijasteli myös Karilan näkemystä asiantuntijuuden kehittymisestä, jossa asiantuntijuus kehittyy aina vuorovaikutuksessa henkilön oman elämän, substanssialan tiedon ja toimintaympäristön kanssa (Karila 1997, 42, 115–119). Samoin Karilan näkemyksen mukaan asiantuntijana kehittyminen on aina aikaan ja paikkaan sidottua, eli yhteiskunnan sen hetkinen tila vaikuttaa aina kehitykseen (1999, 127–128). Haastatelluista viisi näki asiantuntijuutensa kasvaneen erityisesti aina opetusryhmän vaihtuessa, ja he painottivatkin, että luokanopettajan asiantuntijuus on sidoksissa aina ryhmään: opettaja on aina oman ryhmänsä kanssa asiantuntija, mutta uuden ryhmän kanssa asiantuntemus lähtee tietyllä tapaa kehittymään aina uudelleen. Näin toimintaympäristöllä on siis luokanopettajan asiantuntijuudessa iso merkitys. Ryhmään sidoksissa olevan asiantuntijuuden luokanopettajien kohdalla oli huomannut myös Ropo (2004, 163–169).

Karilan asiantuntijuuden kehittymisen mallin näkemys asiantuntijuuden kehittymisestä yhteiskunnallisessa kontekstissa (1999, 127–128) tuli myös esille tässä tutkimuksessa opettajien puheessa omasta tulevaisuuden asiantuntijuudesta. Kaikki haastatellut toivoivat tulevaisuudessa osaavansa tarkastella opetusta ja työtään aina uusista näkökulmista, ja myös koko koulun tasolla. Oma työ haluttiin ymmärtää osana laajempaa lasten koulutusta, ja siten toivottiin myös mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Asiantuntijuuden edellytyksiä pohtiessa opettajat toivat vahvasti esille myös opetussuunnitelmaosaamisen tulevaisuudessa - opettajan asiantuntijuus siis kehittyy aina ohjattuna sen mukaan, miten yhteiskunnassa painotetaan koulutuksen painopisteitä. Asiantuntijuus opettajana ei siis ole vain omien toiveiden seuraamista. Tärkeinä opettajien käsityksissä asiantuntijana pysymisen edellytyksissä tulivat myös avoin asenne tulevaisuudessa vallalla olevia uusia opetussuuntauksia kohtaan, sekä kouluttautuminen uusien opettamisen menetelmien käyttöön. Asiantuntijuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus tuli esille myös opettajien tärkeänä pitämässä ”ajan hermolla” pysymisessä: he ymmärsivät, että opettajuuden ja koulun on muututtava ajan mukana ja opettajan tulee olla tietoinen yhteiskunnassa tapahtuvista muutoksista. Tämä näkyi myös tieto- ja viestintätekniikan taitojen ylläpitämisen ja hankkimisen tärkeänä pitämisenä, sillä ne nähtiin osana tulevaisuuden opetusta ja työskentelyä.

Karilan toimintaympäristön vaikutus asiantuntijuuteen (1997, 115–119) tuli esille myös opettajien puhuessa työyhteisöistään. Avoimen jakamisen kulttuureissa työskentelevät opettajat kokivat tyytyväisyyttä ja näkivät avoimen kulttuurin tukena omalle kehitykselleen, mutta kaksi opettajaa, jotka kokivat, että työyhteisössä ei oltu innostuneita jakamisen käytännöistä, olisivat kaivanneet jakamista lisää, koska näkivät sen edistävän kaikkien asiantuntemuksen lisääntymistä. Tämän työyhteisön tärkeän merkityksen näkivät myös Hakkarainen ja muut (2004, 81) sekä Bereiter ja Scardamalia (1993, 178), joiden mukaan asiantuntijuuden kehitys vaatii tuekseen työyhteisön, joka kannustaa uusiin kokeiluihin, mutta ei rankaise myöskään epäonnistumisista. Ei ihme, että juuri näille kahdelle haastatellulle opettajalle, jotka kokivat työyhteisön asenteen jakamiseen ei niin positiivisena, oli johdolta tuleva luottamus ja tuki uuden kehittämiseen hyvin tärkeä, toki samoin kolmelle muulle opettajalle. Aloittelevina noviiseina työyhteisössä olisi myös kaivattu tukea omalle olemiselle ja tekemiselle opettajana. Lisäksi vielä Karilan painotus asiantuntijuuden kehittymisestä suhteessa omaan minään ja elämänhistoriaan (1997, 115–119) oli esillä tämän tutkimuksen haastateltujen tulevaisuuden kehittymisen mahdollistavista asioista puhuttaessa. Kehittymiseen vaikuttavina tekijöinä tuli ilmi esimerkiksi oma hyvinvointi ja perhe-elämä.

Tässä tutkimuksessa itsesäätelytieto oman työn reflektiona ja kriittisenä kasvatusajatteluna näyttäytyi ennen kaikkea koulutuksessa opittuna taitona paitsi omissa teoriaopinnoissa mutta etenkin opetusharjoitteluissa. Oman työn reflektio ei kuitenkaan tullut esille pohdinnoissa käsityksestä omasta asiantuntijuudesta, siitä mitä se olemukseltaan on tällä hetkellä, vaikka sen asiantuntijuuden olemuksen tutkijat näkevätkin yhdeksi asiantuntemuksen alueeksi (Bereiter & Scardamalia 1993, 153-181; Tynjälä 2004, 175), mutta sen sijaan se näyttäytyi tutkimukseen osallistuneille tärkeänä välineenä oman asiantuntemuksen kehittämisessä. Nimenomaan käytännön työstä saadut kokemukset, ja niiden refletio jälkeenpäin sekä ennen uusia tilanteita, ja jälleen opetustilanteissa johtopäätösten tekeminen, olivat niitä, mitä seitsemän opettajan puheessa tuli esille oman asiantuntemuksen kasvattajina. Itsesäätelyn tärkeyden asiantuntijuuden kehittämisessä ovat nähneet niin Ruohotie (2006, 106-107), Vaherva (1999, 97) kuin (Tynjälä 2004 174–177) ja erityisesti opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä Tynjälä (2006, 108-109), Ojanen (1996, 51) ja Atjonen (2004, 21). Kuten Ruohotie painottaa, että keskeistä on nimenomaan peilata omia ajatuksia toisten ajatukseen ja siten haastaa kriittisesti omat näkemyksensä, että kaikkia ajatuksia ei tarvitse omaksua, tuli sama ajatus hyvin selkeästi esille usean opettajan puhuessa työyhteisön merkityksestä omalle opettajuudelle. Näin voidaan katsoa, että tähänkin tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskuudessa työyhteisö nähtiin tärkeänä vertaisreflektion paikkana, josta Kupila (2011, 309–310) puhuu tärkeänä opettajan asiantuntemuksen kehittymiselle. Hänen mukaansa on tärkeää, että

jakamisen kulttuuri on myönteinen, ja opettaja saa tukea omaan työhönsä ja sen reflektioon, mikä tuli myös ilmi tärkeänä osana työyhteisöä tässä tutkimuksessa ja näkyi kahden opettajan kaipuuna myönteisestä jakamisen kulttuurista, kun sellaista ei ollut. Lisäksi tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheessa oli nähtävissä myös eri reflektion vaiheet (van Manen 1991, 512–513), ennakointi tulevista tilanteista opetuksessa opetusta suunniteltaessa, interaktiivinen reflektio tehdyissä huomioissa ja toimintatavan muutoksissa opetustilanteen aikana sekä kokoava reflektio opetustilanteista saaduista kokemuksista uusien opetustuntien suunnittelua varten. Opettajien puheessa painottui juuri tarkeys tehdä päätelmiä siitä, mitä omassa toiminnassaan muuttaa, jotta oppilaat oppisivat paremmin, jolloin kyseessä on Jayn ja Johnsonin (2002, 79) kriittinen reflektio, joka tähtää oman toiminnan muuttamiseen kriittisen tarkastelun tuloksena, ja joka tulisi olla aina opettajan päämäärä, jotta hän voisi kehittyä. Kokoavasti voidaan todeta, että vaikka opettajat eivät tuoneet itsesääätelyä esille osana omaa asiantuntijuuttansa, kun he pohtivat, mitä heidän asiantuntijuutensa on, he ilmiselvästi käsittivät, että heillä täytyi olla itsesääätelytietoa eli kyky kriittiseen ajatteluun ja oman toiminnan reflektioon, jotta he voisivat kehittyä asiantuntijana, ja siten itsesääätely oli osa heidän asiantuntijuuttaan, vaikka he eivät sitä tietoisesti osanneet käsitykseensä asiantuntijana olemisesta pukea.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksessä omasta asiantuntijuudestaan nyt ja tulevaisuudessa oli paljon samaa kuin tutkimustuloksissa Jokisen ja muiden tekemässä tutkimuksessa opettajien pedagogisesta asiantuntijuudesta (Jokinen ym. 2013). Heidän tutkimuksensa mukaan opetuslalta muualle vaihtaneiden opettajien näkemyksissä oppilaiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli käynyt yhä haastavammaksi ja työ siten raskaaksi (Jokinen 2013, 40). Myös tässä tutkimuksessa vanhempien kanssa toimiminen oli osaamisalue, jossa koettiin, ettei oltu saatu riittävästi tukea koulutuksessa ja se oli yksi eniten epävarmuutta aiheuttava tekijä opettajan työssä työuraa aloittaessa. Kuitenkin monen käsitys omasta taidosta tuolla alueella oli parantunut kokemuksen kautta erilaisia vanhempia kohdattaessa. Voidaankin päätellä, että tällainen kokemus on tärkeä, jotta käsitys omasta osaamattomuudesta vanhempien kanssa toimimisessa ei jää varjostamaan omaa työtä ja siten aiheuttamaan epävarmuutta siitä, jaksako opettajan työtä tehdä.

Jokisen tutkimuksen mukaan erityisesti nuoret opettajat (0-5 vuotta alalla) kokivat vanhempia kollegoitaan tärkeämpänä työyhteisöön tullessaan työyhteisön hyvän ilmapiirin ja yhteisöllisyyden sen takaajana, että työtä jaksaa tehdä (Jokinen ym. 2013, 44). Tämä tuli selkeästi esille myös tässä tutkimuksessa haastatelluilla. Avointa jakamisen ilmapiiriä pidettiin hyvänä ja tärkeänä oman kehittymisen ja jaksamisen kannalta, ja mikäli sellaista ei ollut, yhtä opettajaa lukuunottamatta sitä

kaivattiin. Erityisesti aivan työuransa alussa opettajat kaipasivat tukea työyhteisöstä omalle työlleen. Tässä löytyy yhteyksiä myös Tynjälän näkemykseen nuoren aloittelevan opettajan asemasta työyhteisössä, jossa kollektiivisuus ja yhteisöllinen kehittäminen ovat Tynjälän (2006, 115) mukaan tärkeitä tuoreen opettajan oman opettajuuden kehittämisprosessissa. Myös Välijärven (2006, 24-25) ja Luukkaisen (2005, 25) mukaan on tärkeää, että uudet opettajat näkemyksineen otetaan mukaan työyhteisön kulttuuria luotaessa.

Jokisen ja muiden tutkimuksen mukaan alle viisi vuotta opettaneille opettajille oli perehdytyksessä vanhempia kollegoitaan tärkeämpää oppilaitokseen, työyhteisöön ja toimintakulttuuriin tutustuminen, ja vanhemmille opettajille taas koulun hallintoon ja ulkopuolisiin yhteystahoihin perehdyttäminen (Jokinen ym. 2013, 52). Myös tässä tutkimuksessa kuusi opettajaa toi ilmi työyhteisössä toimimiseen liittyvää epävarmuutta aivan työuransa alkaessa ja opettajien puheessa tuli ilmi epävarmuus juuri siitä, ettei tiennyt miten uutena opettajana toimia yhteisissä tilanteissa kollegoiden kanssa. Työyhteisöltä olisi kaivattu rohkaisua omalle opettajuudelle. Mielenkiintoista taas on, että yksi opettajista toi, muistuttaen Jokisen ja muiden tutkimuksen kokeneempia opettajia, esille tällä hetkellä juuri kiinnostusta koulun hallintoon, toimi koulun johtotiimissä, ja painotti paljon myös mielenkiintoaan koulun kehittämiseen opetuksen osalta rakenteellisesti, ja hän opiskeli vapaa-ajallaan ammattikirjallisuutta kehittääkseen itseään ja osaamistaan tuoreen kasvatustieteellisen tiedon pohjalta, ja piti sitä tärkeänä. Hän työskentelikin jo kuudetta vuotta opettajana, ja voitaisiin nähdä, että hän mahdollisesti oli asiantuntijuutensa kehityksessä vähän pidemmällä muita tutkimukseen osallistuneita opettajia, ja pystyi hahmottamaan opettajan työtä laajemmassa mittakaavassa kuin muut haastatellut.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden käsitys asiantuntijuuden tulevaisuuden edellytyksistä heijastelee pitkälti Jokisen ja muiden tutkimustuloksia, jossa tärkeimpänä osaamisena pidettiin yleistä pedagogista osaamista, aineenhallintaa ja luovaa ajattelua, lisäksi erityispedagogisia taitoja ja tieto- ja viestintätekniisiä taitoja, kriittisen ajattelun ja joustavan toiminnan taitoa, ajan hermolla pysymistä, ryhmänhallintaa, oppimaan ohjaamisen taitoa sekä sosiaalisia taitoja erityisesti vanhempien kanssa. Oppimiskäsityksen nähtiin myös muuttuvan ja vaikuttavan opettajan rooliin siten, että opettamisen ja oppimisen tavat muuttuvat kohti projektimaista työtä, jossa oppilaat tekevät enemmän itse ja opettaja ohjaa heidän työtään. (Jokinen ym. 2013, 59–63.) Samanlaisia asioita tuli esille tämän tutkimuksen opettajien käsityksissä omista tulevaisuuden kehittämistarpeista. Erityisesti tärkeinä haastatelluilla ilmeni avoin asenne uuteen tapaan nähdä opetus, eli oppimiskäsityksen nähtiin muuttuvan erityisesti uuden opetussuunnitelman myötä.

Oppilaan osallistamista halusi useampi opettaja olla lisäämässä opetuksessa. Kaikki haastatellut halusivat kehittää didaktista ja pedagogista osaamistaan uuden oppimiskäsityksen edellyttämien opetusmenetelmien mukaisessa suunnassa. Tämä näky oppimiskäsityksen ja siten opetusmenetelmien ja työtapojen muutoksesta tuli esille jo Luukkaisen (2005, 21–23) ja Tynjälän (2006, 112) näkemyksissä tulevaisuuden opettajuudesta vajaa kymmenen vuotta sitten, kun he ennustivat oppimaan ohjaamisen taidon tärkeyden lisääntyvän uuden oppimiskäsityksen myötä. Luukkainen (2005, 25) painotti opettajalta vaadittavan myös rohkeutta, riskinottoa ja innovatiivisuutta muutosten tullessa opettajan työhön, mitä tämän tutkimuksen opettajat toivat esille painottaessaan avoimuuden ja oman ajattelun haastamisen tärkeyttä uusien virtauksien tullessa opetusmaailmaan.

Kuten Jokisen ja muiden tutkimuksessa tieto- ja viestintätekniikalla nähtiin tulevaisuudessa suuri merkitys, tuli juuri tieto- ja viestintätekniisten taitojen kehittämistarve esiin kaikkien tämän tutkimuksen haastateltavien puheessa, samoin myös ajan hermolla pysymistä yhteiskunnan muutoksessa sekä verkostoitumista toisten opettajien kanssa pidettiin tärkeinä. Omaa asiantuntijuuttaan pohtiessaan opettajat näkivät luokanhallintataidon ja sosiaaliset taidot myös hyvin olennaisina. Esille tuli myös oppimaan ohjaamisen taidon tärkeys sekä koulutuksesta saatuna tärkeä kriittinen ajattelu ja reflektoinnin taito oman asiantuntijuuden kehittämisessä. Myös näitä taitoja, sosiaalisia taitoja opettajan jatkuvasti vuorovaikutteisessa työssä, sekä reflektiotaitoa, Tynjälä piti jo vuonna 2006 (112–113) opettajan tärkeinä osaamisen alueina tulevaisuudessa. Luukkainen (2005, 25) näki tieto- ja viestintätekniikan käytön lisääntymisen uusien projektimaisten työtapojen myötä, Välijärvi (2006, 21) ennusti oman työn jatkuvaa uudelleen arvioinnin tarvetta, samoin kuin Euroopan unionin komission opettajille asettamien tavoitteiden mukaan mukaan tulevaisuuden opettajan kriittisimmät osaamisen tarpeet kytkeytyisivät teknologiaan, ihmisten kanssa käytävään vuorovaikutukseen sekä yhteiskunnallisten asioiden ymmärtämiseen (Niemi 2006, 81–82).

Monikulttuurisen ja kansainvälistymisen lisääntymistä tähän tutkimukseen osallistuneiden käsityksissä asiantuntijuudesta tulevaisuudessa ei tullut esille niin kuin Jokisen ja muiden tutkimuksessa (2013, 60). Yhteistä oli kuitenkin lisäkouluttautumisen näkeminen tärkeänä väylänä asiantuntijana pysymiseen jatkossa sekä toive työyhteisöjen yhteisöllisyydestä ja muiden työhön tutustumisen ja yhteistyön tärkeydestä. Jokisen ja muiden tutkimuksessa tuli esille myös tärkeänä mentoroinnin kehittäminen opettajien perehdytysvaiheeseen (2013, 65), mistä oli kokemusta myös yhdellä tähän tutkimukseen osallistuneista, ja hän piti sitä erittäin tärkeänä tukena omassa

opettajuuden kasvussa työuraansa aloittaessa, samoin kuin toinen tähän tutkimukseen osallistunut opettaja, jolla oli kokemusta vasta yksi ja puoli vuotta, näki kokeneelta rinnakkaisopettajalta saadun tuen hyvin tärkeänä oman opettajuuden kehittämisen kannalta. Tässä näyttäisi toteutuvan myös Laven ja Wengerin (1991, 94–95) näkemys siitä, kuinka tärkeää asiantuntijuuden kehittymiselle olisi, että noviisi saa työskennellä osaavan asiantuntijan läheisyydessä ja siten pääsee vähitellen sisälle asiantuntijuuden kulttuuriin.

Mikäli luokanopettajien käsitystä omasta asiantuntemuksestaan valmistumisen hetkellä sekä käsitystä koulutuksesta saadusta tuesta verrataan yliopistojen tavoitteen valmistuvasta opettajasta, joka muun muassa kehittää opetustaan tuoreinta tutkimustietoa soveltaen, hallitsee yhteistyön kodin ja muiden eri sidosryhmien kanssa, kehittää oman opetuksensa lisäksi koko koulua eteenpäin sekä ymmärtää yhteiskunnan vaikutuksen koulutusjärjestelmään ja pyrkii vastavuoroisesti vaikuttamaan yhteiskuntaan, eivät tavoitteet tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kohdalla selvästikään olleet toteutuneet. Valmistumisen jälkeen työtä aloittaessaan kaikkea toimintaa leimasi vahvasti epävarmuus. Erityisesti työyhteisössä ja kotien kanssa toimimisessa koettiin epävarmuutta ja siihen ei nähty koulutuksesta saadun tukea. Myöskään tuoreimman tutkimustiedon hyödyntäminen oman opetuksen kehittämisessä ei ollut opettajilla tällä hetkellä käytössä, vaan se sekä koulun näkeminen osana yhteiskuntaa ja koulun tasolla vaikuttaminen olivat ennemminkin nyt 2–5 vuotta työskenneillä opettajilla toiveita omasta kehittymisen suunnasta tulevaisuudessa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa teoriaosuudessa tarkasteleman yliopistojen koulutustavoitteet olivat tuoreista opetussuunnitelmista, ja siten tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat valmistuneet opettajiksi jo aiemmin. Voidaan siis nähdä, että juuri tässäkin tutkimuksessa monia alueita, joissa opettajat näkivät oman osaamisen epävarmana valmistumisen jälkeen, pyritään nykyään ainakin tavoitteiden perusteella kehittämään opettajankoulutuksessa. Tärkeää onkin, että nuo tavoitteet myös muuttuvat sisällöiksi opettajankoulutuksen opetuksessa, eivätkä jää vain kauniiksi tavoitelauseiksi.

Kootusti voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitys asiantuntijuudesta ulottui aina välillisen tason osaamisen alueilta välittömän tason osaamisen alueisiin sisältäen kasvatustieteelliseen tietoon, didaktiseen tietoon ja taitoon sekä käytännölliseen tietoon kuuluvaan osaamista. Myös itsesäätelytieto osoittautui erittäin tärkeäksi osaksi asiantuntijuutta oman asiantuntijuuden kehittämisen välineenä. Voidaan todeta myös, että tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli vahvasti epävarmuutta kaikilla eri opettajan asiantuntijuuden alueilla, kun he aloittivat työuransa ja koulutuksesta nähtiin saaneen moneen asiantuntijuuden alueeseen liian vähän tukea.

Kuitenkin kokemus ja sen pohjalta tapahtunut oman työn reflektio sekä erityisesti käytännöllisen tiedon alueeseen kuuluvia osaamisalueita haastaneet tilanteet olivat kasvattaneet asiantuntemusta. Ensimmäiset työvuodet olivat kasvattaneet monen kohdalla itsevarmuutta ja yleinen varmuus kaikilla eri asiantuntijuuden alueilla oli lisääntynyt. Asiantuntijuuden kasvu ei tapahtunut myöskään tyhjiössä omana ponnisteluksi, vaan työyhteisöllä nähtiin merkittävä vaikutus asiantuntijuuden tukemisessa ja toimintaympäristö eli koulu ja luokka, jossa työskenteli, olivat merkityksellisiä siinä, millä tavalla oma asiantuntijuus saattoi kehittyä. Onkin tärkeää, että työyhteisöissä pyritäisiin tietoisesti uusien opettajien tukemiseen oman työnsä alkuvaiheessa ja kehitettäisiin erilaisia tuen muotoja, esimerkiksi juuri mentoriopettajien muodossa. Erityisesti ajatusten vaihdolle ja ideoiden jakamiselle eli yhteiselle reflektiolle olisi hyvä työyhteisöissä oikeasti varata aikaa.

Kaikkien opettajien asiantuntijuuskäsitys näyttäytyi myös jatkuvana kehittymisen prosessina siten, että kaikilla oli tulevaisuuteen suuntaavia toiveita asiantuntemuksensa kehittymisestä sekä näkemys kehitystarpeista, jotta voisi pysyä asiantuntijana. Voidaan sanoa, että opettajien käsitys asiantuntijuudestaan sisälsi paljon positiivista ainesta opettajan ammatilliselle minäkäsitykselle (Burns 1982, 251-255). Kuten Burns on todennut, että myönteinen ammatillinen minäkäsitys on yhteydessä opettajien rohkeuteen muuttaa opetustaan oppilaskeskeisemmäksi, näkyi tämä myös tässä tutkimuksessa opettajien didaktisen tiedon ja pedagogisen taidon alueeseen kuuluvien osaamisalueiden vahvistumisena ja varmuuden lisääntymisenä ja siten haluna kehittää juuri omaa tietämystä tällä alueella kohti uusia tapoja opettaa yhä oppilaslähtöisemmästi uuden oppimiskäsityksen mukaisesti.

7.2 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tutkimuksen voidaan nähdä päässeen tavoitteeseensa monelta osalta. Tavoitteena oli antaa tutkimukseen osallistuville mahdollisuus jäsentää omaa asiantuntijuuttaan, ja siten myös oman asiantuntijakäsityksen mahdollisesti vahvistuessa ja selkeytyessä voimaannuttaa heitä oman työnsä tekijöinä. Yhteensä viisi haastateltavaa toikin esille syyksi ilmoittautua vapaaehtoiseksi tutkimukseeni halun päästä reflektoimaan omaa työtänsä keskustelussa kanssani ja näki sen mahdollisuutena uusien näkökulmien avautumiseen omaan työhön. Itselleni luokanopettajana tutkimuksen tekeminen on avannut ymmärryksen luokanopettajan asiantuntijuudesta paljon laajemmaksi kuin se oli ennen tutkimuksen tekoa, ja olen tutkimusprosessin aikana päässyt myös pohtimaan omaa asiantuntijuuttani. Lisäksi koen, että tutkijana työuran alkuvaiheessa olevien

opettajien haastatteleminen on auttanut minua valmistautumaan työelämässä vastaan tuleviin haasteisiin tulemalla haastateltujen kertomusten kautta tietoiseksi niistä eri puolista, joissa tuore opettaja voi kokea asiantuntemuksensa riittämättömyyttä työuraa aloittaessa. Täten uskon, että tutkimuksesta on hyötyä myös muille tuleville luokanopettajille oman asiantuntijuutensa pohtimisessa ja rakentamisessa. Sen lisäksi, että tutkimus kuvasi siihen osallistuneiden opettajien riittämättömyyden alueita asiantuntemuksessaan työuran alussa, kuvasi se myös niitä alueita, joihin koulutus ei antanut tukea. Näitä asioita peilattiin myös yliopistojen tämän hetkisiin opetussuunnitelmiin luokanopettajakoulutuksessa, ja tämän pohjalta tehtiin päätelmiä, mihin asioihin koulutuksessa olisi hyvä panostaa tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Myös työyhteisön merkitys ja sen eri tuen muodot ja niiden tärkeys haastatelluille tuli kuvatuksi ja niiden pohjalta koulut voivat yrittää monipuolistaa tapoja, joilla työyhteisössä tukea tuoreita opettajia. Tutkimusta voidaan siis pitää eettisenä siltä kannalta, että se tavoitteli eettisesti hyvää päämäärää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129) erilaisten sovellusmahdollisuuksien muodossa ja hyötyä eri muodoissa useille eri ryhmille. Tutkimus myös pääsi tavoitteisiinsa ja sen tuloksia hyödyntämällä eri tahot voivat olla vaikuttamassa siihen, että tulevien tuoreiden luokanopettajien alku työurallaan ei kenties olisi niin epävarmuuden varjostama.

Itse tutkimusprosessissa pyrin toimimaan eettisesti kestävin periaattein (Kuula 2011, 102–109). Kuten aiemmin tutkimuksen metodologisessa osassa todettiin, jo haastateltavia etsiessäni tein kirjallisessa tutkimusesittelyssä selon tutkimuksen aiheesta, tarkoituksesta ja tavoitteesta, jotta tutkimukseen saataisiin mahdollisimman otolliset haastateltavat ja he tietäisivät, millaisesta tutkimuksesta todella on kyse. Kun vapaaehtoisia oli ilmoittaunut haastatteluun, lähetin heille kirjeen, jossa oli tietoa heidän oikeuksistaan tutkittavina. Tällöin informoin heitä siitä, että kaikki tutkimusaineisto on luottamuksellista ja sitä käytetään vain kyseiseen tutkimukseen, eivätkä haastateltavat ole yksittäisinä henkilöinä tunnistettavissa tutkimusraportissa. Myöskään aukikirjoitetuissa litteroiduissa haastatteluissa en käyttänyt haastateltujen nimiä, vaan koodeja. Haastattelujen nauhoittamisesta kerroin myös etukäteen haastatteluun lupautuneille, mutta samalla huomautin, että nauhoitteet ja litteroidut haastattelut tuhotaan heti tutkimuksen raportin julkaisemisen jälkeen. Myös oman salassalopitovelvollisuuteni tutkijana koskien haastatteluiden sisältöä toin esille. Muistutin myös osallistumisen vapaaehtoisuudesta, johon sisältyi myös mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimuksen missä vaiheessa tahansa, myös vielä haastattelun jälkeen.

Itse haastattelutilanteessa varmistin, että haastateltavat olivat tutustuneet tutkittavan oikeuksia käsittelevään lähettämääni kirjeeseen. Mikäli haastateltava ei ollut sitä lukenut, oli kirje minulla tulostettuna mukana, jotta hän saattoi lukea sen paikan päällä ja lyhyesti kävin vielä suullisesti läpi haastatteluiden käsittelyn jatkossa ja varmistin tutkimussuostumuksen muistuttaen kuitenkin mahdollisuudesta perua osallistuminen vielä jälkepäinkin.

Aloittelevana tutkijana en ollut osannut ottaa huomioon, että aikuisia haastateltaessa minun tulisi saada kuntien opetustoimesta lupa tutkimuksen tekemiseen, sillä tutkimukseen osallistujat osallistuivat tutkimukseen kuitenkin työnantajansa työntekijöinä. Luvan puuttuminen todennäköisesti jarrutti aluksi vapaaehtoisten saamista haastatteluun, sillä todennäköisesti rehtorit eivät olleet kaikki välittäneet tutkimuskutsua eteenpäin. Erään koulun rehtori otti minuun kuitenkin yhteyttä ja informoi tutkimusluvan tarpeesta ja ohjeisti, mihin olla yhteydessä. Tämän jälkeen sain tutkimusluvat osallistuneiden kuntien opetustoimilta ehtona luovuttaa tutkimuksen tulokset kyseisten kuntien opetustoiminnan kehittämiseen.

Tutkimukseni eettisen kestävyyden olen pyrkinyt myös takaamaan noudattaen hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet 2008). Aineiston käsittelyssä noudatin huolellisuutta tarkassa litteroinnissa ja järjestelmällisessä aineiston läpi käymisessä useaan kertaan ennen varsinaiseen analyysiin ryhtymistä. Tutkimukseni menetelmät, haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sekä laadullinen analyysi, nojaavat laadullisen tutkimuksen perinteeseen ja siinä erityisesti fenomenografiaan, ja ovat siten perinteisiä laadullisessa tutkimuksessa. Varsinaiseen aineiston keruuseen ryhdyin vasta huolellisen tutkimusaiheeni koskevaan aiempaan tutkimukseen ja teoriaan tutustumisen jälkeen. Aiempia teorioita ja tutkimuksia kuvatessani pyrin kuvaamaan ne raportin teoreettisessa katsauksessa selkeästi ja ymmärrettävästi ja tutkimuksen johtopäätöksiä kirjoittaessani erottamaan omat päätelmäni ja tutkimuksen tulokset aiemmasta teoriasta selkein lähdeviittauksin.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksessa, jossa aineistona on haastatteluaineisto, voidaan luotettavuutta tarkastella tutkimuksen laaduntarkkailun näkökulmasta, eli kuinka laadukkaasti tutkimus on toteutettu sen eri vaiheissa ja kuinka laadukas aineisto on (Hirsjärvi & Hurme 2011, 184). Tässä tutkimuksessani pyrin huolelliseen haastattelun suunnitteluun. Suunnittelin teemahaastattelun teemat ensin huolellisen teoreettiseen viitekehykseen tutustumisen jälkeen. Teemojen alle mietin valmiiksi varsinaisten

runkokysymyksien lisäksi apukysymyksiä, joilla teemaa syventää. Kaikki teemat käsiteltiin haastatteluissa kaikkien haastateltavien kanssa. Järjestys oli pääosin sama, mutta osassa haastatteluja haastateltava alkoi puhumaan myöhemmin haastattelussa esiin tulevasta teemasta jo aiemman teeman yhteydessä ja tällöin puhuimme asiasta tuossa haastateltavalle luonnollisessa yhteydessä ja esitin hänelle teemaan liittyviä kysymyksiä tuossa kohtaa. Palasin kuitenkin samaan käsiteltyyn teemaan vielä uudelleen haastattelurunkoon suunnitellussa kohdassa, mikäli haastateltavalla oli tullut keskustelun edetessä vielä kerrottavaa kyseisestä teemasta. Aineistoa käsitellessäni ja teemoitellessani kävin haastattelut läpi jokaisen aina kokonaan, jotta löytäisin haastattelusta kaikki paikat, joissa aina tiettyä teemaa käsitellään.

Koska näin tutkimuskohteen, luokanopettajan asiantuntijuuden, olevan vahvasti yhteydessä haastateltavien työpaikkaan, kouluun, ajattelin, että mahdollisesti olisi luontevinta saada siihen liittyvät ajatukset kulkemaan juuri omalla työpaikalla koulussa ja siksi pyrin toteuttamaan haastattelut haastateltavien työpaikalla. Kuusi kahdeksasta haastattelusta tehtiin opettajan työpaikalla opettajan omassa luokassa, kaksi haastattelua kahvilassa koulun etäisen sijainnin vuoksi. Kahvilassakin tehdyt haastattelut sujuivat ongelmitta - molemmat haastateltavat tuntuivat pääsevän hyvin kiinni aiheeseen ja heillä oli paljon sanottavaa myös ilman niin sanottuja apukysymyksiä. Myös nauhuri tallensi puheen vaimentaen hyvin taustamelun.

Pyrin etukäteen antamaan haastateltaville selkeän kuvan haastattelun luonteesta - haastattelun tarkoitus oli keskustella ilmiöön, asiantuntijuuteen, liittyvistä asioista juuri haastateltavan oman kokemuksen pohjalta. Haastatteluissa olin siis kiinnostunut juuri osallistujan käsityksestä omasta asiantuntijuudestaan, eikä haastatteluun osallistuminen vaatinut haastateltavilta etukäteistä perehtymistä siihen, mitä asiantuntijuuden käsitteellä voidaan tarkoittaa. Lähetin myös haastatteluteemat aina etukäteen haastateltaville, jotta he saattoivat etukäteen kypsytellä mielessään asioita, joista haastatteluissa keskusteltiin. Näin menetellen pyrin siihen, että saamani aineisto olisi mahdollisimman kattava. Kuitenkin haastattelutilanteen alussa kysyessäni, olivatko opettajat tutustuneet etukäteen teemoihin, osa ei ollut katsonut niitä ollenkaan ja yleisimmin niitä oli nopeasti vilkaistu. Täten voidaan nähdä, että haastateltavien kerronta ja ajatukset kypsyivät pääosin vasta itse haastattelutilanteessa, eikä etukäteen lähetetyillä haastatteluteemoilla ollut sinänsä merkitystä.

Haastattelussa pyrin ottamaan huomioon intersubjektiivisen luottamuksen näkökulman. Intersubjektiivisen luottamuksen ensimmäinen edellytys on tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen ja tiedostaminen suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Syrjälä ym. 1996, 122, 126). Haastattelijana olen itsekkin pian valmistuva luokanopettaja, joten minulla oli jo ennen tutkimukseen

ryhtymistä oma alustava osittain tiedostettu ja osittain tiedostamaton käsitys luokanopettajan asiantuntijuudesta, jonka ymmärsin pian teoriaan perehtymisen kautta aika suppeaksi, itse opetustilannetta ja siinä toimimista koskevaksi asiantuntemukseksi. Täten pyrin avartamaan katsettani tutustumalla laajasti asiantuntijuutta koskeviin teorioihin nähdäkseni ilmiön laajemmassa kontekstissa. Koko tutkimuksen ajan pyrin silti aktiivisesti muistamaan omien lähtöolettamusteni olemassaolon, ja siten oli tärkeää, että suunnittelin haastattelun teemat huolellisesti ja pohdin mahdollisia tapoja syventää keskustelua, ja tein myös esihaastattelun tutulla vuoden luokanopettajana tomineella tutullani testatakseni rakentamani rungon toimivuutta. Pääasiassa haastattelurunko pysyi ennallaan, mutta joitakin kysymyksen asetteluja muokkasinkin kohti parempaa ymmärrettävyyttä ja vaihdoin parin asian käsittelyjärjestystä koskien koulutusta ja työvuosia heti valmistumisen jälkeen. Myös haastatteluissa pyrin tietoisesti arvioimaan tekemiäni kysymyksiä ja päätelmiäni opettajien antamista vastauksista.

Toisekseen intersubjektiiivisen luottamuksen aikaan saamiseksi tutkijan tulee pyrkiä haastatteluissa aktiiviseen kuunteluun (Syrjälä ym. 1996, 122–123). Siten pyrin haastatteluissa syventäviä kysymyksiä tehdessäni viittaamaan haastatellun aiemmin kertomaan, enkä orjallisesti noudattamaan teemahaastattelurunkoon suunnittelemani syventäviä kysymyksiä, jotta haastateltava saisi vaikutelman, että olen aidosti kiinnostunut hänen kertomastaan ja myös, jotta haastattelu oikeasti syvenyisi niistä lähtökohdista, joita haastateltava itse tuo esille. Tämän lisäksi pyrin tutkijana vielä rakentamaan luottamuksen haastateltavan ja itseni välille muun muassa rennolla jutustelulla ja myönteisyydellä ennen varsinaisen haastattelun alkua, jotta keskustelusta olisi tullut mahdollisimman luontevaa. Kuulustelunomaisuutta pyrin välttämään antamalla haastateltujen puhua rauhassa niin pitkään kuin heillä oli sanottavaa ja pian opin tietynlaisia kunkin haastatellun käyttämiä ilmauksia, joilla he osoittivat sanoneensa asiansa loppuun. Rohkaisin myös haastateltavia kerronnassaan nyökkäyksin ja lyhyin myötäilevin ääntein kuten ”mmm” ja myös myönteisellä palautteella hyvistä ajatuksista, mikäli he epäilivät puhuvansa ”vääriä asioita”, sillä kun kyse on haastateltavien käsityksistä, ei vääriä käsityksiä ole olemassa. Luontevaa keskusteluilmapiiriä olin pyrkinyt rakentamaan haastatteluun myös aloittamalla haastattelun kysymällä kuluneesta työpäivästä, minkä näin luontevana tapana aloittaa omaan työhön liittyvä pohdinta.

Haastatteluiden litteroinnin tein aina mahdollisimman pian haastattelutilanteen jälkeen, viimeistään muutamaa päivää myöhemmin. Koska litteroin kaikki haastattelut itse, sain litteroitua ne samalla tarkkuudella. Lyhyt väli litteroinnin ja haastattelutilanteen välillä auttoi muistamaan haastatteluissa

ne kohdat, joissa oli ollut haastateltavalla esimerkiksi epäröintiä tai epäselvyyttä siinä, mistä keskusteltiin, ja saatoinkin merkitä näitä muistiin.

Toinen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta osoittava seikka on rakenteellinen validiteetti eli se, kuinka tutkija pystyy perustelemaan analyysinsä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189). Analyysin etenemisen olen esitellyt tarkasti tämän tutkimuksen metodologiaa koskevassa luvussa. Pyrin noudattamaan analyysissä fenomenografisessa tutkimuksessa yleisesti käytettyä tapaa analysoida aineistoa ensin teemoitellen aineisto teemahaastattelun teemoista käsin, sitten etsien edelleen samankaltaisuutta ja eroja teemojen sisällä ja siten muodostaen kategorioita. Aineiston kuvaamiseen käyttämäni käsitteistö muodostui vertaamalla aineistosta kokoamiani luokkia ja niiden nimeämistä eri asiantuntijuutta kuvaaviin teoreettisiin malleihin. Analyysiä tehdessäni palasin säännöllisesti lukemaan aina yhteen kokoamiani autenttisia haastattelukatkelmia eri teemojen ja kategorioiden alla, jotta muodostamani luokat ja käsitteet varmasti kuvaavat oikeasti aineistoa, enkä ole itse vain halunnut nähdä aineistoa mahdutettuna yhteen teoreettiseen malliin sopivana. Tietenkin aloittelevana tutkijana ensimmäistä kertaa laadullista tutkimusta tehdessäni kykyni koota ja jäsentää aineistoa ei ole yhtä varmaa ja vahvaa kuin kokoneemmalla tutkijalla, ja siten varmasti kokeneempi tutkija olisi voinut eritellä ja analysoida aineistoani jostain toisenlaisesta näkökulmasta ja päätyä erilaiseen synteisiin. Kuitenkin olen pyrkinyt tekemään analyysini teon läpinäkyvästi ja tuloksia esittäessä perustelemaan tekemiäni päätelmiä autenttisilla haastattelukatkelmilla. On tärkeää myös muistaa että laadullisessa tutkimuksessa tulokset syntyvät aina haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189) ja siten analyysissä välttämättä heijastuu tutkijan, tässä tapauksessa minun, tapa käsittää ja hahmottaa tätä ilmiötä.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tässä tutkimuksessa saatiin kuva tähän tutkimukseen osallistuneiden kahdeksan opettajan käsityksestä omasta asiantuntijuudestaan ja siinä tapahtuneista muutoksista ensimmäisten työvuosien aikana, sekä tulevaisuuteen suuntautuvista toiveista ja kehitystarpeista omalle asiantuntijuudelle. Jatkossa voisi olla mielenkiintoista tutkia, miten esimerkiksi kymmenen vuoden päästä samat opettajat näkevät asiantuntijuutensa: ovatko he kulkeneet siihen suuntaan, joka oli heidän haaveenaan ja tavoitteenaan, ja jos eivät, mitkä tekijät siihen ovat vaikuttaneet? Mielenkiintoista olisi myöskin tarkastella mahdollisia eroja näiden opettajien asiantuntijuuden kehityspoluissa, sillä noita eroja tulee mahdollisesti sitä enemmän, mitä pidemmällä työuraa heidän

asiantuntijuuttansa tarkastellaan. Toisaalta voisi olla myös mielenkiintoista tutkia kymmenen vuoden päästä sitä, millaisena silloin työurallaan kahdesta viiteen vuoteen edenneet opettajat näkevät asiantuntijuutensa, kun uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on ehtinyt olla voimassa ja vakiintua käytössä. Silloin voisi tehdä vertailua, millä eri tavalla näiden opettajien asiantuntijakäsitykset eroaisivat tässä tutkimuksessa haastateltujen käsityksistä ja pohtia, olisiko löydettävissä jotain yhteiskunnalliseen aikaan ja yleiseen koulutusajatteluun liittyviä eroja, eli onko yhteiskunnan jotkut muutokset tai muutokset koulutusajattelussa kymmenessä vuodessa vaikuttaneet mahdollisesti yleiseen käsitykseen siitä, mitä opettajalta asiantuntijana vaaditaan ja siten siihen, miten opettajat tarkastelevat omaa asiantuntijuuttaan.

LÄHTEET

Painetut lähteet:

Ahokas, M., Ferchen, M., Hankonen, N., Lautso, A. & Pyysiäinen, J. 2008. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Wsoy.

Aloni, N. 2002. Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education. Boston: Kluwer.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Atjonen, P. 2004. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 153–167.

Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 15–30.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago, IL: Open Court.

Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Boshuizen, H. P. A., & Schmidt, H. G. 1992. On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. Cognitive Science, 16, 153–184.

Burns, R. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.

Dreyfus, H. & Dreyfus, R. 1989. Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. 2. painos. Oxford: Basil Blackwell.

Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Eteläpelto, A. 1992. Asiantuntijuuden kehittäminen ammatikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 19–42.

Fenstermacher, G. D. 1994. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. teoksessa L. Darling-Hammond (toim.) *Review of Research in Education*, 20. Washington: American Educational Research Association, 3–56.

Hakkarainen, K., Lipponen, L. & Lonka, K. 2004. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 59–82.

Heikkinen, H. 2010. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 18. painos. Helsinki: Tammi.

Honkimäki, S. 2014. Opettajan työstä muualle. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 45–54.

Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. London: Teachers College Press, 122–142.

Itä-Suomen yliopisto 2014. Opinto-opas 2014–2015. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Itä-Suomen yliopisto.

Jay, J.K. & Johnson, K.L. 2002. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education 18, 73–85.

Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.

Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M, Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Johdanto - pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–18.

Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajien kehittyvä asiantuntijuus - Lapsirakkaasta opiskelijasta kavatun asiantuntijaksi. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 119–130.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Lahikainen, A-R. 2010. Minuuden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A-R. Lahikainen & M. Ahokas. Arjen sosiaalipsykologia, 89–140.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lapin yliopisto 2014. Opinto-opas 2014–2015. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leinhardt, G. 1988. Situated Knowledge and Expertise in Teaching. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Teachers' Professional Learning. The Falmer Press, 146-168.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mieg, H. A. 2001. The social psychology of expertise: Case studies in research, professional domains, and expert roles. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–66.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Kolmas uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Niemi, H. 1998. Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa R. Sarras & Opetusalan eettinen neuvottelukunta (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: OAJ, 62–73.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.

OECD 2000. Knowledge management in the learning society. Education and skills. Paris: OECD.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino, 51–61.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pervin, L. A. 2003. The Science of personality. 2. painos. New York: Oxford, Oxford University Press.

Pursiainen, T. 2002. Ammattien etiikka. Teoksessa ”Etiikka koulun arjessa”. Helsinki: Otava, 35–53.

Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Teoksessa H.P.A. Boxhuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer, 159-179.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura, 106–122.

Stein, E. W. 1997. A look at expertise from a social perspective. Teoksessa P.J. Feltovich, K. M. Ford & R. R. Hoffman (toim.), Expertise in Context, s. 181-194. Menlo Park, CA: AAAI Press.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. - 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 163–186.

Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 33–58.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.

Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 83–101.

van Manen, M. 1991. Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), 507–536.

Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. 2007. Mielen maailma 5. Persoonallisuus ja mielenterveys. Helsinki: Wsoy.

Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Värri, V.-M. 2002. Opettaja tässä ajassa - viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Koonneet Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras. Keuruu: Otava ja OAJ, 55–63.

Wegner, D. 1986. Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. Teoksessa B. Mullen & G. R. Goethels (toim.), *Theories of group behavior* (s. 185-208). New York: Springer-Verlag.

Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Helsinki: VAPK-kustannus.

Internet-lähteet:

Helsingin yliopisto 2014. Helsingin yliopiston sähköiset opinto-oppaat, luokanopettajan koulutus 2014-2015. (verkkojulkaisu) [viitattu 24.2.2015] Saatavilla: < <https://weboodi.helsinki.fi/hy/> >

Jyväskylän yliopisto 2014. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014-2017. Luokanopettajakoulutuksen tutkintorakenne ja koulutuksen sisällöt.

Opettajankoulutuksessa opiskeltavat ja tutkittavat ilmiöt. (verkkojulkaisu) [viitattu 24.2.2015]

Saatavilla: < <https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/oppaat/edu-opetussuunnitelmat/EDU-OPS-2014-2017/OKL-OPS-2014-17/luokanopettajakoulutuksen-opetussuunnitelma-2014-17/tutkintorakenne-ja-koulutuksen-sisallot/opettajankoulutuksessa-opiskeltavat-ja-tutkittavat-ilmiot> >

Opettajan eettiset periaatteet. (verkkojulkaisu) Helsinki: OAJ. [viitattu 19.2.2015] Saatavilla:

< <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet> >

Opetusalan eettinen neuvottelukunta. 2005. Miten kasvaa ja kasvattaa moniarvoisessa yhteiskunnassa? (verkkojulkaisu) Helsinki: OAJ. [viitattu 19.2.2015]. Saatavilla: <

<http://www.oaj.fi/cs/oaj/neuvottelukunnan%20julkaisut> >

Tampereen yliopisto 2012. Tampereen yliopiston sähköinen opinto-opas. Kasvatustieteiden yksikkö. 2012-2015. Opettajan pedagogiset opinnot. (verkkojulkaisu) [viitattu 13.1.2015]

Saatavilla: < <https://www10.uta.fi/opas/index.htm> >

Turun yliopisto 2014. Turun yliopiston sähköinen opinto-opas, kasvatustieteiden tiedekunta 2014–2016. Opettajankoulutuslaitos. Luokanopettajakoulutus, KM, Turku. (verkkojulkaisu) Turun yliopisto. [viitattu 24.2.2015] Saatavilla: <

<https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=22397&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014> >

Haastattelu luokanopettajan asiantuntijuudesta

1. Minä luokanopettajana nyt

Muistele tämänpäiväistä työpäivääsi ja mennyttä työviikkoa:

1. Millaisia haasteita kohtasit? Millaisia tietoja ja taitoja niiden ratkaisemiseen tarvitsit?

2. Meistä luokanopettajista voidaan puhua kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoina. Jos mietit itseäsi luokanopettajana, niin millaisia asioita sinun asiantuntijuutesi omassa työssäsi kuuluu?

(Millaista tietoa ja taitoja tarvitset noihin asioihin?)*

+ + + vielä muuta mielessä...

3. Jos mietit näitä asiantuntijuutesi alueita, missä niistä olet erityisen hyvä / vahvoilla?

Mitkä ovat heikompia kohtiasi?

** Jos mietit tähänastista työuraasi, millaisissa konkreettisissa tilanteissa ja tapahtumakuluissa olet käyttänyt edellä kuvailemaasi osaamista, niin että asiantuntijuutesi on muotoutunut edellä kuvaamasi kaltaiseksi?*

2. Valmistumisajankohta ja opettajankoulutus

4. Palaa mielessäsi aikaan, kun valmistuit luokanopettajaksi ja aloitit ensimmäisen työvuotesi. Millaisia asioita silloin liitit itseesi luokanopettaja-asiantuntijana? (Osaavana luokanopettajana / hyvänä opettajana)

(erityisiä vahvuuksia)*

(koitko jotain puutteita)*

5. Minkä tyyppistä asiantuntijuutta koulutus sinun kohdallasi tuki?

(esim. jokin oppiaine aineenhallinnallisesti, didaktiikka, pedagogiset taidot, eettinen osaaminen, viestintä ja vuorovaikutus, sosiaaliset taidot, oman työn kehittäminen, tieteellisyys, tutkiva opettajuus, ajattelun taidot)

(Miten koulutus tuki näitä asiantuntijuuden muotoja, joista äsken kerroit?)*

7. Minkä tyyppistä työkokemuksen myötä tullutta asiantuntijuutta koulutuksessa ei tuettu?

(Miten tällaista asioita asiantuntijuudessa olisi voinut tukea jo opettajakoulutuksen aikana?)*

3. Työkokemuksen tuomat muutokset

6. Kun nyt mietit tämän hetkistä asiantuntijakäsitystäsi ja itseäsi luokanopettajana ja vertaat sitä valmistumisajankohtaan ja siihen kun aloitit työt, millaisia muutoksia huomaat käsityksessäsi omasta asiantuntijuudestasi?

(Missä asioissa ja millä tavalla ajattelusi tai toimintasi on muuttunut ja kehittynyt?)*

(Millaiset tilanteet ja tapahtumat ovat vieneet sinua asiantuntijuudessasi tähänhetkiseen suuntaan?)*

4. Tulevaisuus luokanopettaja-asiantuntijana

Tulevaisuutesi luokanopettajana n. 5-10 vuoden päästä:

8. Millaista asiantuntijuutta sinulla opettajana on silloin? Miten toivoisit olevasi kehittynyt opettajana?

9. Millaisten asioiden uskot vaikuttavan kehityksesi suuntaan?

(joko edistävän tai estävän sitä?)*

10. Miten uskot luokanopettajan asiantuntijuuden muuttuvan tulevaisuudessa eli miten sinun tulee päivittää asiantuntijuuttasi, jotta se olisi tulevaisuudessakin ajan tasalla?

(esim. uusi ops.)*

5. Luokanopettajan asiantuntijuus suhteessa muihin

11. Millaiset tekijät työyhteisössä tukevat sinun omaa asiantuntijuuttasi?

*(*esim. onko tiettyjä opettajakollegoita, hyvä yhteishenki, hyvä johtajuus rehtorilta...)*

12. Minkä tyyppistä asiantuntijuutta sinä tuot työyhteisönne asiantuntijuuteen?

13. Millaisista asiantuntijuuden jakamasiin käytännöistä olet päässyt osalliseksi työyhteisössä?

(esim. samanaikaisopetus, pariopettajuus, suunnittelutyö yhteistyössä ym.)*

14. Miten sinun asiantuntijuutesi opettajana eroaa muista koulussa lasten kanssa työtä tekevien ihmisten asiantuntemuksesta, kuten psykologi, kuraattori, terveydenhoitaja, erityisopettaja?

Mitä heidän asiantuntemuksensa tuo sinun asiantuntijuuteesi ja sinun asiantuntemuksesi heidän asiantuntijuuteensa?

15. Millainen rooli tämän hetkellä kasvatustieteellisellä tutkimuksella tai ammattikirjallisuudella on sinun opettajuudessasi ja työssäsi tällä hetkellä?

+ 16. Kuuluuko asiantuntijuutesi luokanopettajana vielä jotain, mistä en ole osannut kysyä, ja koet, että se on tärkeää?

KUTSU TUTKIMUSHAASTATTELUUN

Hei sinä luokanopettaja, jolla on työkokemusta n. 2-5 vuotta takana! Nyt saat tilaisuuden pohtia ja jäsenellä omaa opettajuuttasi!

Teen pro gradu -työtäni Tampereen yliopistossa ja tutkin työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien käsitystä omasta asiantuntijuudestaan. Olen kiinnostunut siitä, millaisena muutaman vuoden luokanopettajan työtä tehneet opettajat näkevät oman asiantuntijuutensa, eli millaisia asioita he siihen liittävät. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, miten käsitys omasta asiantuntijuudesta on muuttunut valmistumisen ja kokoaikaisesti työelämään siirtymisajankohdan jälkeen.

Olisitko sinä kiinnostunut osallistumaan haastatteluun tutkimustani varten? Valmistumisestasi saa olla pidempi aika, eli ei haittaa vaikka olisit ollut välillä esim. perhevapailla, kunhan työkokemusta yhteensä luokanopettajan tehtävistä on n. 2-5 vuotta. **Perehtyneisyyttä asiantuntijuuden teoreettiseen jäsenyykseen ei tarvitse olla, kiinnostus oman opettajuuden tarkasteluun riittää.** Haastattelun kesto riippuu antamiesi vastausten laajuudesta, mutta noin tunti (1h) olisi hyvä varata aikaa. Haastattelu voidaan tehdä esim. työpaikallasi jonkin työpäivän päätteeksi tai ennen sitä. Teen haastatteluja huhtikuun aikana. Haastatteluaineistoja käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen, eikä yksittäinen opettaja ole tunnistettavissa tutkimusraportista. Kaikki aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Mikäli kiinnostuit, ota yhteyttä haastattelusta sopimista varten / lisätietoja saadaksesi joko sähköpostitse osoitteeseen

laaksonen.s.iida@student.uta.fi

tai puhelimitse numeroon

044 2663 279.

Runsaita yhteydenottoja odottaen,
luokanopettajaopiskelija Iida Laaksonen
Tampereen yliopisto

Tutkimukseni taustalla on paljon teoriaa asiantuntijakehityksestä eli kehittymisestä ns. noviisista (aloittelijasta) ekspertiksi (asiantuntijaksi). Tällainen kehitys vie pitkän ajan ja vaatii taakseen runsaasti työkokemusta. Noviisien ja eksperttien tavasta tehdä työtä on tehty paljon vertailevia tutkimuksia. Tässä tutkimuksessani olen kuitenkin kiinnostunut teistä, 2-5 vuotta työuraa tehneistä opettajista, jotka ette ole enää noviiseja, mutta ette vielä kokeneita ekspertejäkään. On erittäin mielenkiintoista nähdä, millaisena luokanopettajan asiantuntijuus näyttäytyy teille omassa työssänne ja miten se on kehittynyt valmistumisen jälkeen.

Hei,

olet lupautunut osallistumaan tähän tutkimukseeni, joka käsittelee työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien käsityksiä omasta asiantuntijuudestaan. Tutkimukseen osallistuminen on sinulle täysin vapaaehtoista, ja sinulla on oikeus perua osallistumisesi missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, myös haastattelujen tekemisen aikana tai niiden jälkeen.

Yksityisyyden suojastasi huolehditaan tutkimustyöhön kuuluvan etiikan mukaisesti. Tutkimusaineisto eli haastatteluaineisto käsitellään siten, että lopullisessa tutkimusraportissa yksittäiset haastattavat eivät ole tunnistettavissa. Haastatteluja ei käsitellä yksittäisinä erillisinä opettajien tarinoina, vaan kootusti teemoittain analysoituina. Ennen haastattelua kerätään esitietolomake, jossa kysytään ikääsi, valmistumisvuottasi, tarkempia tietoja koulutusohjelmastasi, aiempia tutkintojasi sekä työhistoriaasi sekä tämän hetkistä työtilannettasi. Esitiedot mahdollistavat tutkimusjoukon tarkan kuvaamisen, ja saattavat ilmetä hyödyllisiksi tutkimuksen analyysivaiheessa, mikäli huomataan, että esimerkiksi iällä / työkokemuksen määrällä tai vastaavalla saattaisi olla yhteys antamiisi vastauksiisi haastattelussa. Haastattelut nauhoitetaan ja puhtaaksi kirjoitetaan. Kirjoitetuissa haastatteluissa ei kuitenkaan käytetä nimiä vaan koodeja, kuten H1, H2, jne. Esitietolomakkeet ja äänitteet säilytän vain itselläni, auki kirjoitettujen haastattelujen osia saattaa myös graduohjaajani tarkastella halutesaan. Niin esitietolomakkeet, äänitteet kuin auki kirjoitetut haastattelutkin tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Kuten sinua on aiemmin informoitu, haastattelun kesto riippuu antamiesi vastausten laajuudesta. **Noin tunti (1h) on hyvä varata aikaa haastattelulle. Tutkimukseen osallistuminen ei edellytä sinulta etukäteistä perehtymistä asiantuntijuuden käsitteeseen tai sen kehittymiseen liittyviin teorioihin. Kiinnostus pohtia omaa opettajuuttasi on riittävä.** Tutkimuksessa olen kiinnostunut siis juuri sinun omien työkokemustesi kautta muodostuneesta kuvasta siitä, millaista asiantuntijuutta juuri sinun luokanopettajana olemiseesi liittyy.

Tutkimukseni taustalla on paljon teoriaa asiantuntijakehityksestä eli kehitymisestä ns. noviisista (aloittelijasta) ekspertiksi (asiantuntijaksi). Tällainen kehitys vie pitkän ajan ja vaatii taakseen runsaasti työkokemusta. Noviisien ja eksperttien tavasta tehdä työtä on tehty paljon vertailevia tutkimuksia. Tässä tutkimuksessani olen kuitenkin kiinnostunut juuri 2-5 vuotta työuraa tehneistä luo-

kanopettajista, jotka eivät ole enää noviiseja, mutta eivät vielä kokeneita ekspertejäkään. On erittäin mielenkiintoista nähdä, millaisena luokanopettajan asiantuntijuus näyttäytyy juuri sinulle omassa työssäsi ja miten se on kehittynyt opettajaksi valmistumisesi jälkeen.

Alla ote pro gradustani, jossa ilmaistuna tutkimuksen tarkoitus ja tavoite.

”Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata 2-5 vuotta työelämässä olleiden luokanopettajien omia asiantuntijakäsityksiä ja niihin kytkeytyviä alueita. Tarkoituksena on myös selvittää millainen merkitys ensimmäisillä työvuosilla on ollut luokanopettajien omalle asiantuntijuudelle suhteessa siihen, millainen oma asiantuntijakäsitys oli opettajankoulutuksesta valmistuttua.

Tutkimuksen tavoitteena on antaa itse tutkimukseen osallistuville mahdollisuus jäsentää omaa asiantuntijakäsitystään ja siten myös voimaannuttaa heitä oman työnsä tekijöinä. Tavoitteena on antaa myös lukijakuntaan mahdollisesti kuuluville luokanopettajille ja luokanopettajaopiskelijoille aineksia oman asiantuntijuutensa pohtimiseen ja rakentamiseen. Lisäksi tavoitteena on antaa opettajankoulutuksen kehittäjille kuva siitä, millainen asiantuntijakäsitys työelämässä olevilla työuransa suhteen nuorilla opettajilla voi olla ja siten mahdollisuus tarkastella opettajankoulutusta siitä näkökulmasta, mitä kehitettävää koulutuksessa olisi, jotta se voisi entistä paremmin tukea opettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Opetusalan työnantajille tutkimuksessa muodostunut kuva työuran alkuvaiheen opettajan mahdollisesta asiantuntijakäsityksestä antaa pohjan lähteä kehittämään mallia siitä, miten tukea tuoreen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä työyhteisössä.”